Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370586
Centre d'intérêt: 260

Bellec, Janine.

Modèle d'organisation permettant l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation / Janine Bellec, chercheur ; Louise Mainguy, Michel Marcoux, responsable[s] du projet. -- [Donnacona] : Commission scolaire de Portneuf, 1981.
118 f. : graph. ; 28 cm.

Titre de la p. de faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote": rapport final. La couv. porte en outre: Projet-pilote TA #6, rapport final, 1981. Code: E-789-44.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Lecture *Langage *Mathématiques *Grammaire *Rôle des parents *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau)

L'objectif général du projet est de faire en sorte que l'école et ses intervenants puissent être en mesure de réaliser des actions concrètes concernant l'enfant en difficulté. Une première étape a consisté à identifier la clientèle visée et ses besoins spécifiques. A suivi l'élaboration et la mise en application d'un projet d'intervention puis l'évaluation de son impact.

Le projet, qui en est à sa deuxième année en 1980-1981, a été réalisé auprès des élèves de la maternelle et du primaire des écoles Bon-Pasteur et Jacques-Cartier (Commission scolaire de Portneuf). Afin de déterminer les enfants en difficulté dans ces écoles, une batterie de tests a été appliquée; ils concernent les niveaux moteur, langage, lecture, mathématique, grammaire et comportement. Le modèle d'intervention et d'intégration utilisé de même que les méthodes d'évaluation sont décrites.

Plusieurs résultats positifs se dégagent de la démarche entreprise: un meilleur suivi des élèves en difficulté, leur intégration en classe régulière et une amélioration de leurs apprentissages; une sensibilisation des parents aux difficultés de leurs enfants et une participation accrue de leur part; une meilleure préparation des enseignants à la prise en charge dans leur classe d'enfants en difficulté.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Portneuf
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote

Auteur de l'analyse: ar

BELLEC, Janine

Modèle d'organisation permettant l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation.

No.: E-789-44

PROJET-PILOTE: TA #6

RAPPORT FINAL: 1981

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION

D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

PLAN DU RAPPORT DE LA RECHERCHE

1980-1981

1. Titre du projet:

Modèle d'organisation permettant l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation.

No.: E-789-44.

2. Commission Scolaire
école(s):

Ecoles Bon-Pasteur et Jacques-Cartier de Cap-Santé

Commission scolaire de Portneuf.

3. Membres de l'équipe de recherche ou d'expérimentation:

MAINGUY, Louise, directrice, écoles Bon-Pasteur et Jacques-Cartier, Responsable du projet;

MARCOUX, Michel, directeur des services éducatifs, C.S. de Portneuf, responsable du projet;

ST-ONGE, Denise, psychologue, C.S. de Portneuf, personne-ressource;

PERRON, G. Aline, enseignante, école Bon Pasteur, pédagogue;

DESSUREAULT, Jean-Denis, orthopédagogue (projet);

BELLEC, Janine, enseignante, chercheur dans le cadre du projet.

4. PLAN DE IA RECHERCHE OU DE L'EXPERIMENTATION

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES ETUDATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET

A) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet

TABLEAU 1

SPECIFICATION DES DIFFICULTES DES ELEVES

GROUPES D'AGES	DIFFICULTES MAJEURES*										DIFFICULTES MINEURES*									
	Moteur		Langage		Lecture		Gram.		Maths		Moteur		Langage		Lecture		Gram.		Maths	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
5 ans (31)	2	0	1	0	x	x	x	x	x	x	5	5	5	0	x	x	x	x	x	x
6 ans (47)	1	1	0	1	1	0	x	x	2	0	3	4	0	0	x	x	x	x	x	x
7 ans (28)	x	x	x	x	2	0	x	x	3	0	x	x	x	x	1	3	x	x	1	1
8 ans (32)	x	x	x	x	1	0	0	1	1	0	x	x	x	x	3	1	0	1	0	0
9 ans (41)	x	x	x	x	2	1	2	1	3	2	x	x	x	x	1	1	2	0	1	0
10 ans (35)	x	x	x	x	1	2	1	1	4	1	x	x	x	x	4	0	6	1	2	1
11 ans (46)	x	x	x	x	2	2	3	1	4	1	x	x	x	x	0	0	2	3	1	0

( ): Nombre d'enfants par niveau

*: cf. notes explicatives pages suivantes

x: groupes d'enfants non-testés

NOTES EXPLICATIVES CONCERNANT LE TABLEAU 1:

SPECIFICATIONS DES DIFFICULTES DES ELEVES CONCERNANT CE PROJET

Afin de procéder à l'identification des enfants en difficulté dans les deux écoles-cibles, nous avons procédé à l'application d'un programme de tests dans différents domaines.

I. Au niveau moteur:

Groupe 5 ans: tous les enfants ont été testés et une programmation a été fournie au professeur pour travailler les points faibles.

Groupe 6 ans: seuls les douze (12) enfants référés en juin 1980 ont été testés. Une programmation individuelle a été fournie pour chacun de ces enfants en difficulté.

Groupe 7 à 11 ans: aucun enfant n'a été référé à ces niveaux.

Nous avons considéré qu'un enfant était en difficulté majeure au niveau moteur, lorsque la majorité des items mesurés (corps - espace - temps) posait un problème pour ce dernier. Pour ce qui est de l'enfant en difficulté mineure, il s'agissait de pré-requis non acquis dans un item ou dans l'autre. Ex.: l'enfant ne sait pas ses couleurs, ne peut nommer les différentes parties du corps, a de la difficulté à associer, classifier ou sérier.

II. Au niveau langage:

Groupe 5 ans: 25 enfants ont été testés.

Groupe 6 ans: 2 enfants ont été testés.

En difficulté majeure, l'on retrouve 1 enfant du groupe 5 ans qui est déjà suivi par un spécialiste de l'Hôtel-Dieu du Sacré-Coeur. Au niveau du groupe 6 ans, 2 enfants ont été retenus, enfants qui bénéficiaient déjà d'une aide individuelle l'an dernier.

Nous considérons l'enfant en difficulté mineure lorsque celui-ci présente une ou deux difficultés pouvant être résorbées par quelques exercices quotidiens en classe. (4 enfants, groupe 5 ans; 1 enfant, groupe 6 ans; perfectionnement des enseignants, outillés par l'orthophoniste).

Pour tester les enfants à ce niveau, le test de Louise Grégoire, orthophoniste au S.C.H.U.L. nous a servi d'instrument d'évaluation.

Une programmation individuelle a été remise aux 2 enfants du groupe 6 ans.

Groupes 7 à 11 ans: aucun enfant n'a été référé à ces niveaux.

III. Au niveau lecture:

Groupes 7 à 11 ans: seuls les enfants bénéficiant d'un programme individuel en 1979-80 ont été évalués en lecture:

Groupe 7 ans: 5 enfants référés

Groupe 8 ans: 6 enfants référés

Groupe 9 ans: 6 enfants référés

Groupe 10 ans: 9 enfants référés

Groupe 11 ans: 4 enfants référés

Le test: Bilan Qualitatif à l'apprentissage de la lecture a été administré à chaque enfant.

Difficulté majeure: phonèmes en majorité non acquis (1½ à 2 ans de retard).

Difficulté mineure: un ou 2 phonèmes non acquis, lecture et compréhension lentes.

Programmation individuelle remise à chaque enfant en difficulté majeure et mineure.

IV. Au niveau mathématiques:

Groupes 7 et 8 ans: tous les enfants qui ont bénéficié d'un programme individuel en 1979-80 ont été testés au niveau de la numération (Nombre d'enfants: 6).

Groupes 9 à 11 ans: tous les enfants qui ont bénéficié d'un programme individuel en 1979-80 ont été testés au niveau de la numération (Nombre d'enfants: 6).

L'enfant est considéré en difficulté majeure s'il n'a pas acquis les notions de la numération (7-8 ans). Il est considéré en difficulté mineure s'il présente une difficulté; ex.: n'a pas acquis la notion de dizaine.

L'enfant est considéré en difficulté majeure s'il n'a pas acquis les notions de la numération et le principe des opérations (9-11 ans). Il est considéré en difficulté mineure s'il présente une difficulté au niveau des 2 items testés; ex.: ne peut effectuer les divisions.

Chaque enfant en difficulté majeure et mineure a reçu une programmation individuelle.

L'instrument d'évaluation a été préparé par le pédagogue et l'orthopédagogue à partir des notions au programme en vigueur à la C.S. de Portneuf.

V. Au niveau grammaire:

Groupes 9 à 11 ans: tous les enfants qui ont bénéficié d'un programme individuel en 1979-80 ont été testés au niveau de la nature des mots et certaines de leurs fonctions (article, nom, adjectif qualificatif, pronom personnel, verbe, auxiliaires être et avoir, temps passé, présent et futur, pluriel des noms, complément du verbe et certaines difficultés orthographiques) (nombre d'enfants: 26).

Les enfants en difficulté majeure présentent plus d'un an ½ de retard... très peu de notions acquises à tous les niveaux testés.

Les enfants en difficulté mineure ont 1 ou 2 notions non acquises, notions qui sont des pré-requis aux nouvelles connaissances à acquérir dans leur groupe-classe.

L'instrument d'évaluation a été préparé par le pédagogue et l'orthopédagogue à partir des éléments de programmation en grammaire en vigueur à la C.S. de Portneuf.

Tous les enfants en difficulté majeure et mineure ont reçu une programmation individuelle.

N.B. Au niveau lecture, maths et grammaire, nous retrouvons 2 catégories très distinctes d'enfants en difficulté; nous ne retrouvons pas de groupes intermédiaires qui se situeraient entre difficulté majeure et difficulté mineure.

VI. Au niveau du comportement:

Il n'y a pas eu d'évaluation systématique au niveau du comportement. Nous comptons 25 enfants en difficulté d'adaptation qui ont été référés par le professeur en début d'année, ou à la suite de rencontres individuelles avec le psychologue.

Parmi les 25 enfants, 18 sont considérés comme ayant des difficultés mineures d'adaptation (tolérance ou non tolérance du titulaire) et 7 enfants sont considérés comme ayant des difficultés majeures.

Par difficulté majeure nous entendons un comportement social "marginal" en fonction de la collectivité à laquelle l'enfant appartient; il perturbe son groupe classe, son titulaire et le groupe d'enfants qui fréquente le même milieu scolaire. D'une année à l'autre l'enfant fait face à une difficulté d'adaptation vis-à-vis un nouveau titulaire. De plus, étant déjà connu dans le milieu, leur "marge de manoeuvre" dans leur groupe-âge se fait de plus en plus restreinte.

TABLEAU 2

ELEMENTS D'EVALUATION ET PROVENANCE

ITEMS TESTES		TESTS EMPLOYES
Moteur	Discrimination auditive-visuelle; ajustements corporel, spatial, temporel	Test provenant des professeurs de maternelle de St-Augustin
Langage	Articulation Parole	Test de Louise Grégoire, orthophoniste au SCHUL
Lecture	Décodage - codage - phonèmes	Test B.Q.A.L. et test maison
Grammaire	Nature des mots Conjugaison	Test maison préparé par le pédagogue et l'orthopédagogue
Maths	Numérotation Opérations (+ - x ÷)	Test maison préparé par le pédagogue et l'orthopédagogue

B) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment

TABLEAU 3

NOMBRE TOTAL D'ENFANTS EN DIFFICULTE PAR MATIERE

	DIFFICULTES MAJEURES		DIFFICULTES MINEURES		
MOTEUR	3 garçons	0 fille	8 garçons	8 filles	3 + 16 = 19
LANGAGE	1 garçon	1 fille	5 garçons	0 fille	3 + 5 = 8
LECTURE	11 garçons	5 filles	9 garçons	5 filles	16 + 14 = 30
GRAMMAIRE	6 garçons	4 filles	11 garçons	6 filles	10 + 17 = 37
MATHS	15 garçons	2 filles	5 garçons	2 filles	17 + 7 = 24

TABLEAU 4

NOMBRE D'ENFANTS QUI ONT UNE DIFFICULTE MAJEURE

NIVEAU	MATIERE	GARCONS	FILLES	TOTAL
5 ans	Moteur	1	0	1
	Langage	0	0	0
6 ans	Moteur	1	1	2
	Langage	0	0	0
7 ans	Lecture	2	0	2
	Maths	2	0	2
8 ans	Lecture	0	0	0
	Maths	0	1	1
9 ans	Lecture	0	0	0
	Maths	0	1	1
	Grammaire	0	0	0
10 ans	Lecture	0	1	1
	Maths	3	0	3
	Grammaire	0	0	0
11 ans	Lecture	0	1	1
	Maths	1	0	1
	Grammaire	0	0	0
		10	5	15

TABLEAU 5

NOMBRE D'ENFANTS QUI ONT DEUX DIFFICULTES MAJEURES AU NIVEAU DU PREMIER CYCLE

NIVEAU	MATIERE	GARCONS	FILLES	TOTAL
5 ans	MOTEUR ET LANGAGE	2	0	2
6 ans	MOTEUR ET LANGAGE	1	1	2
7 ans	LECTURE ET MATHS	0	0	0
8 ans	LECTURE ET MATHS	1	0	1
		4	1	5

TABLEAU 6

NOMBRE D'ENFANTS QUI ONT DEUX OU TROIS DIFFICULTES MAJEURES AU NIVEAU DU DEUXIEME CYCLE

NIVEAU	MATIERE	GARCONS	FILLES	TOTAL
9 ans	LECTURE - GRAM. - MATHS	1	1	2
	LECTURE - GRAM.	0	0	0
	GRAM. - MATHS	1	0	1
	LECTURE - MATHS	0	0	0
10 ans	LECTURE - GRAM. - MATHS	1	1	2
	MATHS - GRAM.	0	0	0
11 ans	LECTURE - GRAM. - MATHS	2	1	3
	LECTURE - GRAM.	1	0	1

D) Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"

Les enfants en difficulté majeure et mineure fréquentent la classe de leur groupe-âge sauf pour douze (12) enfants qui ont déjà doublé une année et se retrouvent avec un groupe d'âge d'un an plus jeune.

NOMBRE D'ENFANTS QUI ONT UN AN PLUS AGE QUE LEUR GROUPE-CLASSE

GROUPE-AGE	GARCONS	FILLES
6 ans	2	0
7 ans	1	1
8 ans	-	-
9 ans	1	0
10 ans	1	0
11 ans	1	0
12 ans	2	3

Tous les enfants concernés fréquentent une classe régulière et ne sont jamais retirés de leur classe. L'aide est apportée à l'enfant par l'enseignant qui lui, bénéficie d'un service-ressource.

E) Organisation humaine et physique de l'école

Le projet concerne deux écoles physiques.

ORGANISATION PHYSIQUE

Ecole Bon-Pasteur:	Maternelle	1 classe	2 groupes
	1ère année	2 classes	2 groupes
	4ème année	2 classes	2 groupes
	5ème année	2 classes	2 groupes
	6ème année	2 classes	2 groupes

Locaux de service: bibliothèque, grande salle

Ecole Jacques-Cartier:	2ème année	2 classes	2 groupes
	3ème année	2 classes	2 groupes

Local de service: grande salle

RESSOURCES HUMAINES

Personnel pour les deux écoles:

Temps plein

1 professeur de maternelle
* 2 professeurs de 1ère année
2 professeurs de 2ème année
* 2 professeurs de 3ème année
* 2 professeurs de 4ème année
2 professeurs de 5ème année
* 2 professeurs de 6ème année

1 directrice
1 orthopédagogue
1 pédagogue

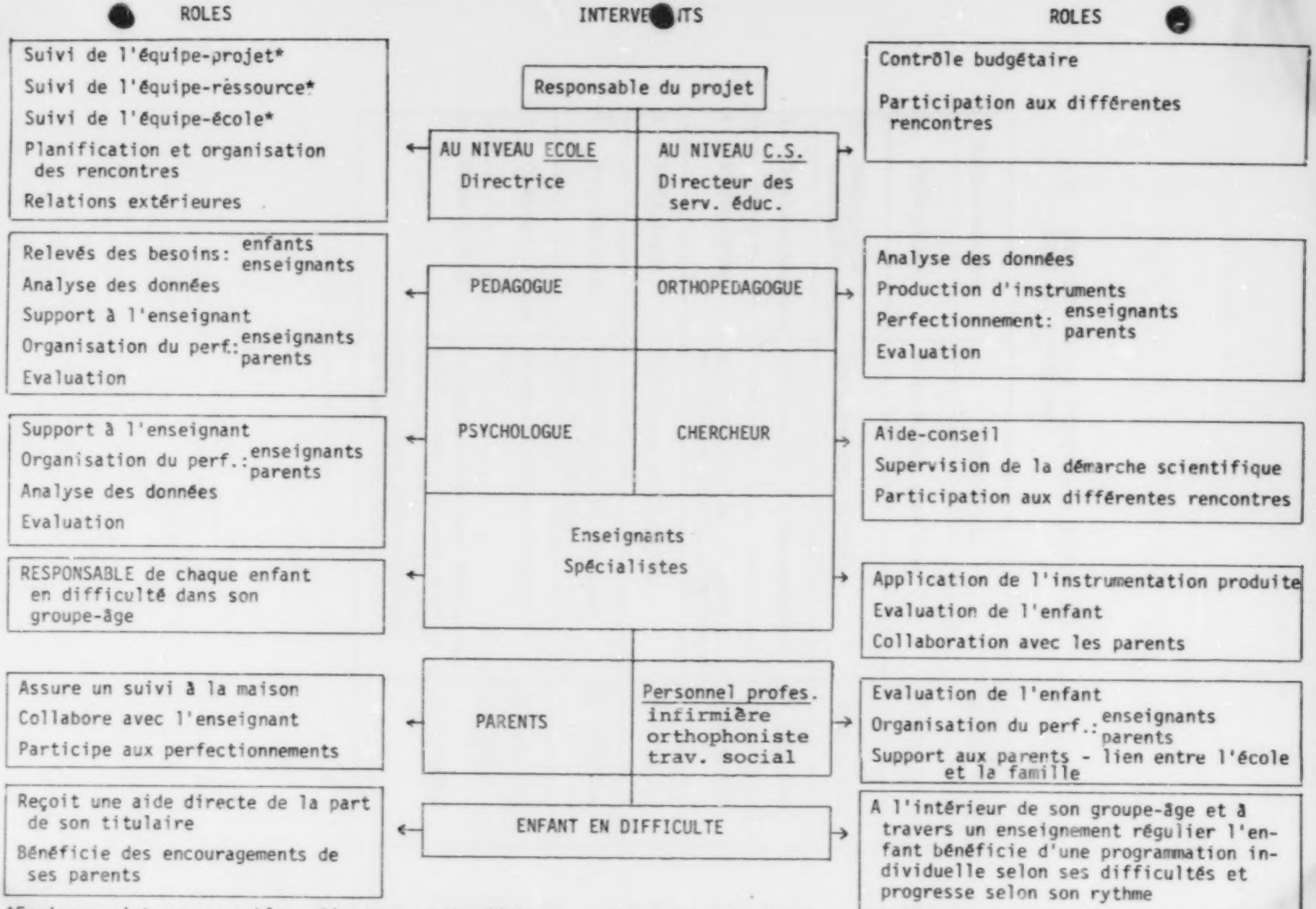
Spécialistes

Education physique	4/5 de son temps
* Musique	3/5 de son temps
Anglais	1 journée par 6 jours
Catéchèse	4 heures par 6 jours

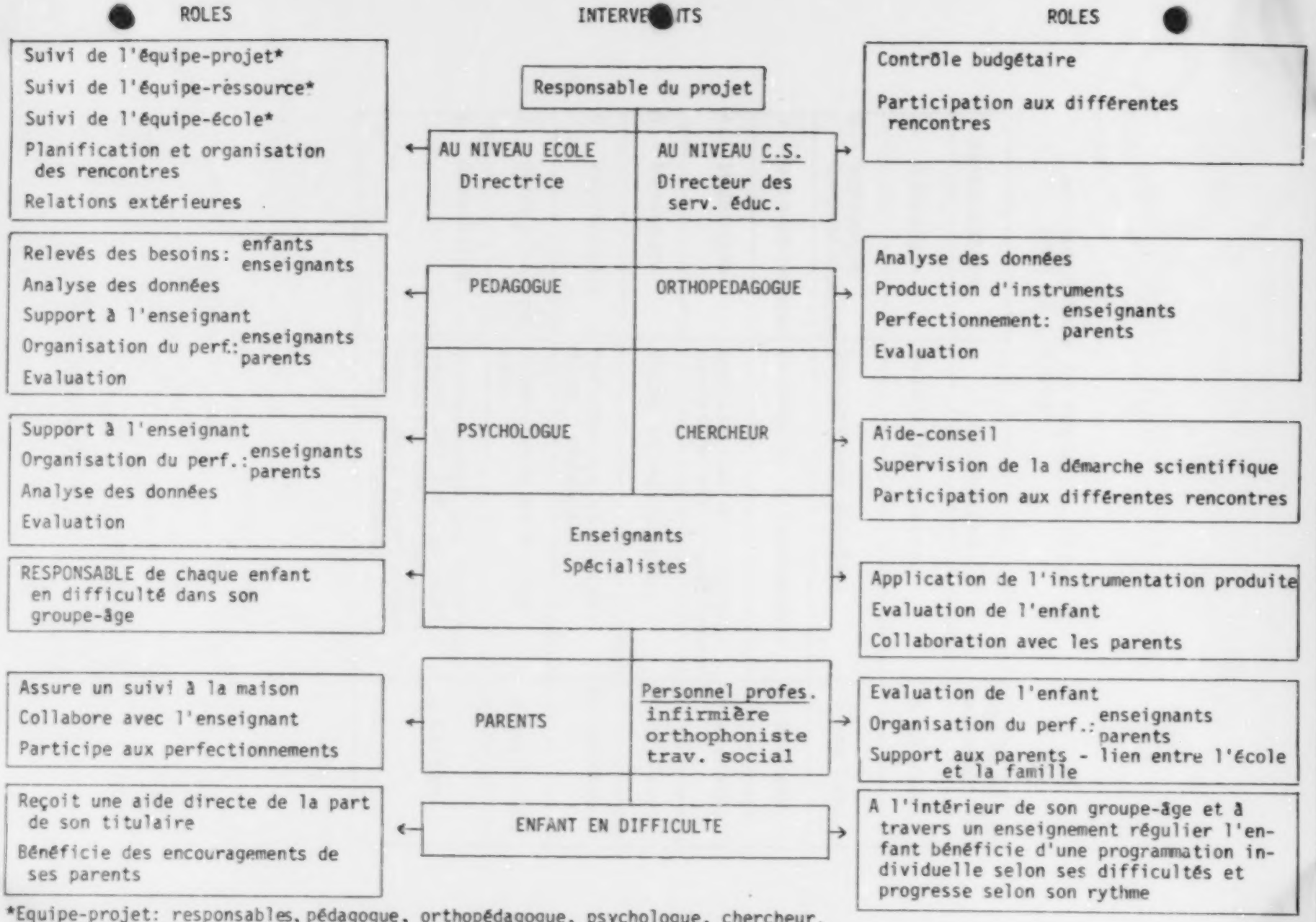
1 secrétaire	32½ heures par semaine
1 concierge	35 heures par semaine
1 infirmière	2 jours par semaine
1 psychologue	1½ jours par 6 jours

* Nous avons eu des changements au niveau du personnel enseignant, soit quatre (4) nouveaux titulaires et un spécialiste. Aucun d'eux n'a vécu le processus d'intégration des enfants en difficulté ni n'était au courant de notre mode de fonctionnement.

F) Nombre d'intervenants, identification des fonctions et fréquence de leurs interventions



*Equipe-projet: responsables, pédagogue, orthopédagogue, psychologue, chercheur.
*Equipe-ressource: directrice, pédagogue, orthopédagogue.
*Equipe-école: directrice, pédagogue, orthopédagogue, enseignants, spécialistes



*Equipe-projet: responsables, pédagogue, orthopédagogue, psychologue, chercheur.
*Equipe-ressource: directrice, pédagogue, orthopédagogue.
*Equipe-école: directrice, pédagogue, orthopédagogue, enseignants, spécialistes

a) CONCERNANT LE TRAVAIL A FAIRE AUPRES DE L'ENFANT:

INTERVENANTS	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
1. Pédagogue	Relevé des besoins	5 hrs/sem.
2. Pédagogue orthopédagogue	Analyse des données	5 hrs/sem.
3. Orthopédagogue	Production d'instruments	25 hrs/sem.
4. Pédagogue	Application de l'instrumentation par l'enseignant	9 hrs/sem.
5. Pédagogue	Suivi et évaluation	5 hrs/sem.
6. Psychologue	Observation et évaluation - thérapie.	2½ hrs/sem.
7. Orthophoniste	Observation et évaluation	2 jrs/année
8. Directrice	Connaissance des dossiers, suivi des enf. en diff., relation entre les diff. organismes susceptibles d'aider l'enfant.	1 hr/sem.

b) CONCERNANT LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

INTERVENANTS	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
1. Pédagogue	Relevé des besoins	½ hr/sem.
2. Pédagogue psychologue	Organisation du perfectionnement	1 hr/sem.
3. Pédagogue psychologue	Application et suivi	4 hrs/sem.
4. Pédagogue	Evaluation	½ hr/sem.
5. Orthophoniste	Perfectionnement des enseignants et des personnes-ressources	2½ jours/ ⅓ année

c) CONCERNANT L'IMPLICATION ET LA FORMATION DES PARENTS

INTERVENANTS	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
1. Orthopédagogue	Relevé des besoins	½ hr/sem.
2. Orthopédagogue	Analyse et organisation	1 hr/sem.
3. Psychologue Orthopédagogue	Application	½ hr/sem.
4. Orthopédagogue	Suivi et évaluation	½ hr/sem.

d) CONCERNANT L'APPLICATION DU PROJET DANS SON ENSEMBLE

INTERVENANTS	FONCTIONS	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
1. Directrice (responsable du projet)	Suivi de l'équipe-école, suivi de l'équipe-ressource, suivi de l'équipe-projet, planification et organisation des rencontres, visite dans les classes.	10 hrs/sem.
2. Responsable du projet directeur des services éducatifs	Contrôle budgétaire, participation aux différentes rencontres	1 hr/sem.
3. Chercheur	Participation aux différentes rencontres, aide-conseil à l'équipe de recherche, supervision de la démarche scientifique, etc...	75 jours/année

Equipe-école: directrice, enseignants et spécialistes

Equipe-ressource: pédagogue, orthopédagogue, directrice

Equipe-projet: directrice, directeur des services éducatifs, psychologue, orthopédagogue, pédagogue, chercheur

Moyens et définitions

Suivi: 1 réunion par mois à chaque niveau: ordre du jour, animation et rédaction des procès-verbaux

G) ASSIETTE HORAIRE

Répartition du temps passé en rééducation, en dénombrement flottant, en enseignement académique.

*Le présent projet visant une intégration totale de l'enfant en difficulté est une prise en charge complète de l'enfant par chaque titulaire concerné, toute action posée concernant l'enfant, se fait à l'intérieur de sa classe.

Selon un relevé fait en décembre dernier auprès de chaque enseignant, les enfants réalisaient leur programmation individuelle: a) pendant que les autres élèves travaillent au niveau de la même matière mais à un niveau plus avancé, b) pendant des activités libres, c) à la maison. A la question posée: "combien d'heures par semaine estimez-vous investir en classe pour vos élèves visés par le projet d'intégration?" la moyenne se situe entre 5 heures et 5 heures et demie en enseignement individuel, à l'explication et au suivi de la programmation individuelle.

En moyenne, l'enfant travaille d'une heure à deux

---

* L'assiette horaire est celle de l'enseignement régulier en application à la C.S. de Portneuf. L'enseignant doit à l'intérieur de ce temps répartir le temps nécessaire à l'enfant concernant sa programmation individuelle.

heures selon le cycle au niveau de sa programmation individuelle et suit le groupe pour l'ensemble des autres activités.*

---

* Nous insistons sur le fait qu'aucun enfant n'est retiré de son groupe-âge et que toute action posée pour lui venir en aide, se fait à l'intérieur de sa classe et comme premier responsable, l'enseignant.

GRILLE-MATIERES MINIMUM 1980-1981

COMMISSION SCOLAIRE DE PORTNEUF

Semaine de 6 jours

Disciplines / Groupes	6-7 ans	7-8 ans	8-9 ans	9-10 ans	10-11 ans	11-12 ans	
Enseignement religieux	144	144	144	144	144	144	
Nutrition	30	30					
Education physique	100	100	100	100	60	60	
Arts	80	80	80	50	60	60	
Mathématique	360	360	360	360	360	360	
Langue maternelle	540	540	540	540	540	540	
Langue seconde				30	60	60	
Sciences humaines	60	60	60	60	60	60	
Sciences de la nature	60	60	60	60	60	60	
Marge de manoeuvre	282	282	312	312	312	312	
TOTAL	1656	1656	1656	1656	1656	1656	

H) FACTEURS GEOGRAPHIQUES

. Type de région:

Cap-Santé, située dans le comté de Portneuf est considérée comme une région semi-rurale.

. Territoire desservi par l'école (distance):

Cap-Santé (incluant le Village Jacques-Cartier) a une superficie totale de 57,3 km carrés. Toutefois nous devons considérer qu'un enfant empruntant le transport scolaire a à parcourir:

À l'ouest une distance maximum de 22 km,
À l'est une distance maximum de 20,8 km,
au nord une distance maximum de 18 km,
au nord-est une distance maximum de 12,8 km.

. Transport scolaire: répercussions dans le projet:

Compte tenu du nombre d'enfants (245) voyageant par autobus scolaire concernant les écoles Bon-Pasteur et Jacques-Cartier de Cap-Santé, le présent projet a été conçu de façon à offrir les services aux enfants en difficulté uniquement à l'intérieur des périodes scolaires prévues c'est-à-dire 8:15-11:15 et 12:50-15:21.

Nous avons aussi constaté que les enfants référés soit au S.C.H.U.L. soit à l'Hôtel-Dieu du Sacré-Coeur, ne pourraient bénéficier des services offerts puisque la majorité des parents ne pouvaient, pour différentes raisons*, assurer le transport des enfants (*voiture non disponible au moment des rendez-vous, la distance à parcourir... la non-disponibilité des parents...). Les services offerts par l'école deviennent donc par le fait même primordiaux pour certains enfants.

I) Ententes des services avec le Ministère des Affaires Sociales

Ressources et services obtenus du M.A.S.

Dans le cadre du présent projet, nous avons pu obtenir les services d'un travailleur social à plein temps du 22-01-80 au 28-03-80.

Compte tenu d'une part du temps disponible, c'est-à-dire deux mois, et d'autre part de la période de l'année, c'est-à-dire février-mars, il est évident que l'on peut difficilement parler d'intervention du travailleur social, besoin identifié par notre milieu.

Son travail a consisté surtout à prendre connaissance des cas référés et à rencontrer les personnes concernées pour cueillette d'informations en vue de planifier un mode d'intervention.

Bien que certaines démarches aient été tentées pour prolonger le mandat du travailleur social, nous n'avons pu obtenir aucun autre service.

Une fois l'investigation des cas terminée, nous nous retrouvons avec les mêmes problèmes identifiés au départ.

En ce qui concerne l'impact des services offerts, l'on peut dire qu'il est minime. Le manque de temps, compte tenu du genre de mandat, n'a permis que très peu d'actions concrètes susceptibles de répondre aux besoins des enfants concernés.

Depuis avril 1980, nous n'avons pu bénéficier d'aucun service du M.S.A.

4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Objectif général de la démarche de recherche:

"Que l'école et ses intervenants puissent être en mesure de réaliser des actions concrètes concernant l'enfant en difficulté."

Opérationnalisation de l'objectif général:

1) Identifier la clientèle visée.

2) Identifier les besoins spécifiques de la clientèle visée.

3) Définir les services pouvant être offerts à la clientèle visée.

4) Définir le rôle de chaque intervenant du milieu scolaire face aux besoins et aux services.

5) Définir les priorités d'intervention.

6) Planifier le mode d'intervention.

7) Appliquer le mode d'intervention choisi.

8) Suivre de façon continue les enfants et les enseignants durant le temps d'intervention en fonction des besoins préalablement établis et des services offerts.

9) Recueillir les résultats obtenus.

10) Evaluer l'impact de l'aide apportée sur les apprentissages de l'enfant en difficulté.

4.3 LES HYPOTHESES POSEES

1) Que l'établissement de structures adéquates peut permettre:

   a) un contrôle plus rigoureux de l'aide apportée à l'enfant en difficulté,

   b) d'instrumenter l'enseignant de façon à ce qu'il soit en mesure de prendre en charge chaque enfant en difficulté dans son groupe-classe.

2) Que l'enfant en difficulté puisse à l'intérieur de son groupe-âge recevoir l'aide nécessaire et progresser dans ses apprentissages.

3) Que par une démarche commune de tous les enseignants et du milieu scolaire et par une assistance concernant l'instrumentation (programme individuel, perfectionnement, support), l'on peut:

   a) prévenir certaines difficultés d'apprentissage,

   b) diminuer considérablement le taux d'enfants en difficulté,

   c) éviter que l'enfant en difficulté devienne marginal,

   d) prévenir que l'enfant en difficulté d'adaptation soit rejeté de son groupe-classe.

4.4 ELABORATION DU MODELE D'INTERVENTION

1) L'explication de la problématique particulière de la population-cible en relation avec l'intervention.

La population-cible se situe à trois niveaux dans ce présent modèle:

Premier niveau:	Les enseignants
Genre d'intervention préconisé:	Une intervention d'aide pédagogique et sociale sur la prise en charge par l'enseignant des enfants en difficulté dans sa classe
Difficultés identifiées préalablement:	Lors de l'intégration physique des enfants en difficulté dans les classes régulières des écoles Bon-Pasteur et Jacques-Cartier en 1977-78, l'enseignant s'est parfois senti désemparé et démuni face aux moyens à prendre pour permettre à ses élèves d'être acceptés à part entière dans leur groupe-classe et d'évoluer face à leurs apprentissages, cela s'explique par le manque de préparation nécessaire pour répondre aux multiples besoins des enfants. Puisque les enfants en difficulté étaient jusque là, la responsabilité des spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, rééducateur...) et que le système d'éducation permettait des classes parallèles (classe de maturation, de perturbés socio-affectifs, troubles graves d'apprentissage... etc.), il devint difficile, par la suite, pour les enseignants de tenir compte des quelques enfants en difficulté dans leur classe et plusieurs de ces enfants ont été laissés pour compte, faute de moyens et de support.

Nous avons de plus constaté la difficulté pour l'enseignant d'identifier de façon précise la difficulté de l'enfant et du manque de temps à prévoir des mécanismes pour répondre aux besoins spécifiques des enfants.

L'enseignant était de façon générale mis au courant que certains enfants avaient des difficultés mais il n'avait pas les informations nécessaires pour entreprendre dès le début de l'année une action pouvant améliorer la situation d'apprentissage de l'enfant.

Devant le nombre d'enfants en difficulté et face à l'écart qui se creusait pour eux à l'intérieur de leur groupe-classe, il devenait urgent de fournir aux enseignants une aide susceptible de répondre à leurs besoins et d'arriver à ce que chaque enseignant devienne responsable des enfants en difficulté intégrés dans sa classe.

Deuxième niveau: Les enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation

Genre d'intervention préconisé: Une intervention d'aide académique et sociale porte sur l'amélioration d'une saine évolution de l'enfant en difficulté face à ses apprentissages

Difficultés identifiées préalablement: En ce qui concerne les enfants en difficulté, leurs expériences multiples vécues avant l'intégration, leur nombre croissant chaque année, le retard qui s'intensifiait à chaque année, nous ont incités à regarder de plus près le genre de difficultés auquel ils devaient faire face.

Les difficultés de la population visée portaient en grande partie sur les acquisitions académiques, i.e. en français,

lecture, grammaire, orthographe et quelques-uns en mathématiques.

Pour beaucoup de ces enfants, la base de leurs apprentissages étant fragile, il devenait de plus en plus difficile pour eux de répondre aux exigences fixées.

Les enfants qui accusaient un retard dès leur première année scolaire arrivaient de moins en moins à suivre leur groupe-classe à mesure que le temps passait.

Les actions posées ne nous permettaient pas d'une part d'enrayer ou du moins contrôler certaines difficultés perçues et d'autre part il était très difficile de mettre l'action sur la prévention, n'ayant pas de structure pouvant nous permettre d'établir une ligne de conduite concernant le profil de l'enfant durant ses études primaires.

Troisième niveau: Les parents

Genre d'intervention préconisé: Une intervention d'aide sociale sur la collaboration des parents vis-à-vis la prévention des difficultés d'apprentissage et le support à apporter à l'enfant en difficulté

Difficultés identifiées préalablement: Dès leur entrée à la maternelle certains enfants sont aux prises avec des difficultés au niveau langage, au niveau moteur ou au niveau social. Le milieu scolaire a donc une responsabilité concernant le "comment préparer l'entrée de l'enfant à l'école".

Concernant les enfants qui fréquentent déjà l'école, la collaboration des

parents a jusqu'à maintenant été mitigée au niveau des enfants en difficulté.

Le milieu scolaire et le milieu familial n'ont jusqu'à maintenant qu'échangé certaines informations susceptibles de mieux comprendre l'enfant.

L'expérience démontre qu'une collaboration étroite entre la famille et l'école peut à court terme améliorer la situation de l'enfant en difficulté.

Jusqu'à maintenant, le milieu scolaire concerné, d'une part, assumait la responsabilité de l'enfant en difficulté sans insister sur la collaboration des parents et d'autre part, les parents laissaient à l'école le soin de "régler" les difficultés de l'enfant.

De façon générale, l'école, lors de réunions d'information, ne rencontrait que très rarement les parents des enfants présentant certaines difficultés.

2) Les objectifs de l'intervention concernant:

. les enseignants, les enfants en difficulté et les parents.

A) Objectifs de l'intervention concernant les enseignants

Notre intervention visait à:

. amener chaque enseignant à considérer l'enfant en difficulté comme faisant partie de sa classe comme membre à part entière, à fournir à l'enfant une aide adéquate lui permettant de progresser, à s'assurer que l'enfant dont il est responsable, acquiert les objectifs minimaux pour lui permettre d'accéder à un niveau d'apprentissage supérieur;

. de fournir à chaque enseignant une instrumentation et des ressources lui permettant d'accomplir sa tâche de façon efficace.

B) Objectifs de l'intervention concernant les enfants en difficulté

Notre intervention visait à:

. s'assurer que chaque enfant reçoive l'aide nécessaire;

. suivre chaque enfant fréquentant l'école de façon à prévenir le plus possible les difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation.

C) Objectifs de l'intervention concernant les parents

Notre intervention visait à:

. informer les futurs parents sur les différentes interventions susceptibles de préparer adéquatement l'enfant à son entrée à l'école;

. informer chaque parent des difficultés rencontrées par l'enfant, des mesures prises par l'école pour aider l'enfant, de leur implication nécessaire pour l'application de ces mesures.

3) LA DESCRIPTION DU TYPE D'INTERVENTION ADOPTEE

Plan social

Ce projet d'intégration de l'enfant en difficulté d'apprentissage et d'adaptation concerne treize (13) classes régulières où sont répartis soixante-six (66) enfants en difficulté majeure selon leur groupe-âge.

Chaque enseignant a la responsabilité de chaque enfant en difficulté dans sa classe et à travers un programme régulier, selon son niveau, il a pour tâche de venir en aide à l'enfant au moyen de programmations individuelles bâties par l'orthopédagogue. Le pédagogue lui explique la programmation destinée à chaque enfant et l'assure d'un support continu dans l'application et l'évolution de celui-ci.

Jusqu'à ce jour, la majorité des enseignants donnaient un enseignement "magistral" concernant les matières de base soit le français et les maths. Pour les autres matières, le travail d'équipe, l'esprit de création et d'initiative, un apprentissage individuel selon le rythme propre de chacun sont largement favorisés.

La mise en application de ce projet a pour conséquence d'une part, une implication personnelle de chaque enseignant concernant les enfants en difficulté dans sa classe et, d'autre part, un suivi plus rigoureux concernant l'intégration de chaque enfant en difficulté. Par conséquent chaque enseignant "se voit dans l'obligation" d'axer davantage son enseignement vers une plus grande individualisation. Par ce présent projet, l'enseignant est responsable de la mise en application de chaque programmation individuelle fournie par l'orthopédagogue pour chaque enfant en difficulté dans sa classe.

En plus d'un support régulier de la part du pédagogue les enseignants bénéficient de journées de perfectionnement concernant les techniques d'aide aux enfants en difficulté, l'utilisation du matériel de recherche ou construction d'activités rejoignant les besoins des enseignants, organisation de la classe et enfin la continuité du cours en "efficacité humaine" entrepris l'an dernier.

Pour permettre à chacun de s'impliquer de plus en plus au niveau de ce projet, six réunions depuis septembre 1980 ont eu lieu pour discuter soit de l'efficacité des structures en place, soit pour définir certains besoins suite à l'implantation de ce projet, soit pour exprimer les difficultés ressenties et chercher de nouvelles solutions.

Concernant les parents, une réunion d'information en début d'année a eu lieu afin d'expliquer le présent projet pour les nouveaux parents, et donner des explications supplémentaires à ceux qui avaient vécu l'expérience pour l'année scolaire 1979-80.

Dans un deuxième temps, chaque enseignant, lors d'une rencontre avec les parents de son groupe-classe, a expliqué les implications du projet concernant ses élèves et par la suite des rencontres individuelles ont eu lieu avec les parents des enfants ayant une programmation individuelle.

Les enseignants ont expliqué à chaque parent concerné les difficultés rencontrées par l'enfant, l'intervention préconisée par l'école et la collaboration espérée de leur part.

De plus en avril, les parents d'enfants en difficulté ont été convoqué à une réunion où ils ont pu émettre des souhaits et faire une évaluation de l'année 1980-1981.

TABLEAU 7

Temps consacré en réunions par l'équipe-école concernant l'intégration

(Janvier - juin 1981)

Mois	Temps*	Sujet
Janvier	2 heures	Instrumentation
Mars	5 heures	Perfectionnement
Mai	4 heures	Priorité au niveau du projet d'intégration pour 1981-82
Juin	4 heures	Evaluation du projet

*Périodes de disponibilité pour rencontres individuelles avec le psychologue (difficulté d'adaptation) et le pédagogue (difficulté d'apprentissage) 10 périodes par enseignant.

Plan pédagogique

Après avoir relevé les besoins de chaque enfant en difficulté par une évaluation approfondie selon l'item référé, on décèle les difficultés de l'enfant et on lui fournit une programmation individuelle qui comporte deux parties. La première consiste à noter les difficultés à travailler et la seconde à préparer selon chaque difficulté des exercices appropriés permettant d'acquérir les notions absentes.

L'enseignant est responsable de l'application de cette programmation individuelle et c'est à l'intérieur de son groupe classe qu'il devra mettre cette programmation en application tout en continuant son enseignement régulier.

Concernant les programmes de rééducation, l'accent est mis présentement sur les acquis nécessaires à l'enfant pour poursuivre adéquatement son programme du groupe âge.

La majorité des enfants présentement en "difficulté majeure" concernant l'apprentissage ont tous un point commun: les acquisitions ou connaissances de base font défaut. Avant de faire de la "rééducation" nous devons concentrer nos efforts à l'acquisition des notions de base pour fournir à l'enfant les principaux éléments pouvant lui permettre un meilleur apprentissage.

La programmation individuelle de l'enfant est basée sur le principe de ce qu'il sait pour en arriver à ce qu'il ne sait pas. Chaque item est travaillé séparément et un contrôle de ses acquisitions est fait avant de franchir une nouvelle étape.

C'est ainsi qu'un enfant ayant certaines difficultés au niveau grammaire par exemple, recevra une programmation sur les notions non acquises.

Exemple: le nom

La programmation complète sera centrée sur le nom mais selon différentes étapes; nom de personne, animal, chose; reconnaître le nom dans une phrase; nom commun, nom propre, ... etc.

Avec sa programmation l'enfant reçoit une feuille de route où il peut inscrire à mesure ses acquisitions suite à l'approbation de son professeur.

Si après cette programmation l'enfant n'a pas acquis la notion travaillée, une programmation sur le même sujet, mais présentée de façon différente, lui est proposée.

L'enfant fait les exercices proposés en classe sous la supervision de son professeur. Il peut aussi continuer à

la maison avec la collaboration de ses parents.

Il est à noter que l'enfant qui reçoit une programmation individuelle, peut suivre son programme régulier à l'intérieur de son groupe-classe s'il a les pré-requis nécessaires.

Lorsque l'enfant a terminé sa programmation et que les notions visées sont acquises, une nouvelle évaluation est faite et si les résultats sont jugés satisfaisants, l'enfant ne reçoit plus de programmation.

Certains cahiers d'exercices étant en vigueur dans les différentes classes, nous avons procédé à l'achat de cahiers pour les enfants en difficulté en tenant compte des notions déjà acquises par l'enfant. Nous espérons par cette action éviter que l'enfant en difficulté se sente à part dans son groupe-classe et que le travail demandé au niveau académique soit en continuité avec son programme individuel d'une part et l'enseignement donné par son titulaire.

Plan rééducatif

Depuis septembre 1980, en plus de poursuivre les actions entreprises lors de l'implantation de ce projet (septembre

1979), nous avons centré nos efforts simultanément sur deux points que nous considérons majeurs, soit en premier lieu une réévaluation de l'instrumentation produite (programmes individuels) et en deuxième lieu l'étude d'une forme d'aide pour les enfants ayant des difficultés d'adaptation.

Durant l'année scolaire 1979-80, nous avons produit des programmes individuels à partir des difficultés rencontrées par chaque enfant en difficulté. Ces programmes, pour la plupart, pourraient être qualifiés de "traditionnels" puisqu'en fait l'enfant devait résoudre une série d'exercices en rapport avec la notion non comprise. Certains enfants ont d'ailleurs reçu d'autres programmes sur la même notion puisqu'un seul ne pouvait leur faire acquérir la notion visée.

Compte tenu de la philosophie du nouveau programme de français, des écarts entre les notions enseignées par le titulaire et le manque d'attrait pour les enfants, de certains programmes individuels, nous avons associé des correctifs à certains programmes, élaboré certaines activités axées sur le développement d'habiletés autant que des connaissances et en dernier lieu nous avons tenté de bâtir ces programmes à partir des livres de base utilisés par chaque titulaire. Nous devrions donc avoir d'ici juin 1981 une banque d'activités susceptibles d'intéresser davantage l'enfant en difficulté d'apprentissage.

En ce qui concerne l'enfant en difficulté d'adaptation, nous tentons cette année d'apporter un support à l'enseignant pour qu'il puisse à l'intérieur de son groupe-classe répondre aux besoins de l'enfant.

Ce support est apporté par le psychologue qui, à raison d'une journée et demie par 6 jours, rencontre individuellement à tour de rôle chaque enseignant.

A partir de ces rencontres, le psychologue discute des difficultés qu'a l'enseignant, et des difficultés que rencontrent l'enfant ou les enfants dans son groupe-classe.

Des stratégies sont proposées et appliquées par la suite. Lors de rencontres ultérieures une évaluation est faite pour soit continuer dans le même sens, soit pour modifier son approche.

Parmi la forme de support apportée à l'enseignant, le psychologue observe l'enseignant et l'enfant dans sa classe, évalue à l'occasion certains enfants, intervient, en collaboration avec l'enseignant, auprès des parents. De plus le programme "Prodas" sert d'appui à certaines occasions.

Avant septembre 1980, le milieu scolaire apportait une aide à l'enfant en difficulté d'adaptation, sans structures précises. On attendait généralement que des "conflits sérieux" se présentent pour intervenir. La prévention à ce niveau, un suivi régulier de l'enfant en difficulté, une recherche constante de forme d'aide aux enseignants ne faisaient pas partie des priorités du milieu scolaire visé.

Cette situation peut s'expliquer d'une part par la tolérance des enseignants face aux enfants concernés, par le manque de ressources adéquates, un psychologue pour toutes les écoles de la commission scolaire Portneuf.

Dans le cadre de ce projet nous pouvons bénéficier davantage de l'aide du psychologue et le fait de rencontrer régulièrement chaque enseignant permet de sensibiliser le milieu aux besoins des enfants.

A ce stade-ci nous ne pouvons dire qu'une action concrète et efficace a été réalisée.

Nous rencontrons des difficultés au niveau des enseignants quant à leur motivation à réfléchir quotidiennement sur les attitudes à prendre, quant à leur persévérance à adopter et maintenir une stratégie susceptible d'aider l'enfant.

En comparaison avec les enfants en difficulté d'apprentissage, où les enseignants peuvent aider l'enfant à partir de programmes individuels qui leur sont fournis, l'aide à l'enfant en difficulté d'adaptation doit venir d'abord de leur part et ils ont tendance à abandonner sous prétexte qu'ils ne sont pas "capables" d'intervenir de façon efficace.

Nous considérons toutefois que le fait que les enseignants acceptent de participer à des rencontres et de discuter des difficultés rencontrées, permettra éventuellement une véritable implication de leur part en ce qui concerne les enfants en difficulté d'adaptation.

Pour le moment les vingt-cinq (25) enfants concernés ne sont pas oubliés puisque régulièrement l'on s'informe (dans le cadre des rencontres) de l'évolution de ceux-ci. De plus, à partir des besoins des enseignants et de leurs difficultés nous tentons d'élaborer différents plans d'action susceptibles de les aider à intervenir le plus efficacement possible.

CALENDRIER DE LA DEMARCHE EXPERIMENTALE

Janvier - juin 1981

1. Rétrospective - 28 janvier

1.1 Tâches diverses

- Préparation de la soirée des 0-4 ans et de l'animation des ateliers
- Animer les ateliers lors de cette soirée (Jean-Denis)
- Suivre le perfectionnement en animation donné aux enseignants (3 sessions)
- Comparer le compte rendu de la rencontre du comité 0-4 ans (Jean-Denis)
- Se documenter: lire des activités ouvertes suggérées dans PPMF, les documents du MEW sur les enfants en difficulté d'apprentissage, Vie pédagogique (pédagogie de la maîtrise), projet éducatif, les principes de Lafontaine, article de Québec-français sur les documents sonores
- Brochage des documents
- Vivre avec les élèves des activités à l'occasion de Noël
- Rencontrer le groupe des parents de Jacques-Cartier pour leur expliquer le nouveau bulletin (Aline)
- Réévaluer 8 élèves (Aline)
- Préparer le nouveau cadre d'évaluation (Aline)
- Compléter l'inventaire des documents
- Comparer les guides des orthographiques Dubois-Buyse, Préfontaine, MEQ (Aline)
- Etablir les objectifs à évaluer pour le bulletin de Michelle R. (Aline)
- Discuter de l'ordre de priorité des documents à préparer
- Reviser les dossiers des élèves de 6 à 9 ans et réajuster les tests (Aline)

- Faire une table des matières pour "Au pays du langage"
- Sortir les pages de HRW traitant de la numération et des 4 opérations (Aline)
- Améliorer la présentation du test de décodage
- Sortir les notions travaillées dans "J'ai du plaisir à lire" (Aline)
- Préparer le contrès de l'Aqeta (Aline)
- Relevé des tâches faites du côté adaptation depuis septembre pour le rapport d'étape (Denise)
- Observations dans une classe (Denise)
- Evaluation de W. et de D. (Denise)
- Discussion du cas de W. (Denise)
- Observation en maternelle Guillaume (Denise)
- Etablir la liste de ceux qui auront 13 ans au 30 septembre 1981
- Auditionner la cassette de Jacques Forget (versus perfectionnement des enseignants)
- Reviser des documents (autant, - + ; sujet; verbe; nom; adjectif)

1.2 Documents produits (Jean-Denis)

- - x, - ÷: problèmes raisonnés
- Corrigé des problèmes raisonnés sur - x, et - ÷ (Aline)
- Adaptation des documents suivants au nouveau programme de français:
  - . reconnaissance du nom (3 et 4)
  - . verbe (2 fois) — refonte complète
  - . sujet — refonte complète
  - . adjectif qualificatif
- Finir celui de la concrétisation du nom (genre et nombre (5))
- Pronom personnel
- Plus, moins, autant en les rattachant à HRW et en les concrétisant
- Corrigé de + - (Aline)

1.3 Réunions

- M. Henri Morissette (perfectionnement)
- Des personnes-ressources de la Commission scolaire
- Mme Janine Bellec (rapport d'étape)
- De l'équipe-école de Cap-Santé (2)

1.4 Rencontres

1.4.1 D'Aline G. Perron avec:

- Louise L., Réjeanne L., pour des cas réévalués
- Rita R., Carole V., Diane D., Réjeanne L. (2), Nicole F., André T., Michèle L., pour les dossiers
- Rita R. et Denise St-Onge, pour évaluation de Sébastier B.
- Rita et Mme B. (mère) cas Sébastien
- Michèle L. pour ouverture de 2 dossiers
- Rita R., Carole V., Jeanne P., remettre des outils
- Janine Bellec, pour rapport d'étape
- Nicole F., pour objectifs et esprit du projet
- Nicole T. (mère) cas H.
- Louise M.: supervision (1), priorité des documents à préparer (1)

1.4.2 De Denise St-Onge avec:

- Nicole F.: dossiers de comportement 1ère impression du programme
- Aline G. Perron: établir le calendrier des rencontres
- Angèle P., Réjeanne B., L., Lyse N., Louise L. (2), Diane D., André T., dossier adaptation
- Aline G. Perron et Rita R., pour cas Sébastien

2. Prospective 28 janvier- 11 mars

2.1 En plus des rencontres régulières

- Denise: tester L., G.
- Aline: dépistage
- Denise et Aline: participation au Congrès de l'Aqeta

2.2 Production de documents

Jean-Denis:

. premier document sonore
. en maths, continuation de l'adaptation aux cahiers et livres HRW

PREVISIONS DES TACHES POUR 1981-1982

1. Tâches de l'orthopédagogue

A) Dans l'instrumentation:

1.1 Concilier les principes des nouveaux programmes (habiletés...) et ceux des méthodes de rééducation (connaissances, techniques)

En 1980-81, l'effort s'est effectué au niveau du français langue maternelle pour améliorer la signifiance des textes, tâche réalisée à 70%. Quant à la démarche globale suggérée, elle n'est appliquée que partiellement.

PISTES

Français:

- lecture:	utiliser plus la globalisation, réalisation d'une banque de texte de divers types, ...
- communication écrite:	découvertes et classements pour les conjugaisons
- communication orale	. continuer la production de documents sonores (un seul est produit en ce moment) . améliorer l'acquisition du vocabulaire

Mathématiques:

- formation pour les nouveaux programmes
- adaptation des documents
- produire des documents autres sur des sujets non touchés (géométrie...) à partir des besoins inventoriés
- viser à ce que l'élève se définisse une façon de "réagir" devant un problème

Questions:

- Où se situe la rééducation dans le schéma d'apprentissage des nouveaux programmes?
- Où commence la rééducation? Où finit-elle?

1.2 Varier la forme des outils

- Utiliser la fiche ouverte: troubles de lecture, de compréhension
- Produire des documents sonores que l'enfant est capable d'utiliser seul
- Produire des documents visuels
- Produire des aides autres qu'en français et mathématiques

Question:

Jusqu'où sommes-nous limités par le fait que l'enfant-utilisateur est un enfant en difficulté?

1.3 Viser à ce que l'enfant puisse l'utiliser le plus possible d'une façon autonome

Questions:

Une instrumentation de cette sorte, n'aide-t-elle pas l'enseignant à trouver plus facilement une organisation adéquate?

Comment, sans minimiser l'aide de l'enseignant, assurer que l'enfant en difficulté se prenne en main?

1.4 Faire les programmes individuels des enfants référés.

Tâche à accomplir, chaque année pour chacun des cas.

1.5 Faire des documents pour des cas individuels

- enfant qui a fait tous les outils et qui ne possède pas encore la notion
- cas marginaux: enfants difficilement scolarisables

B) Pour l'évaluation:

1.6 Améliorer les tests en lecture pour les rendre conformes au nouvel esprit du programme de français

1.7 Utiliser les tests de closure pour obtenir des textes plus adaptés aux enfants référés

C) Pour le perfectionnement des parents:

1.8 Continuer le suivi aux parents des enfants en difficulté

Question:

Quelles seront les pistes que ces derniers nous indiqueront en juin?

1.9 Continuer les rencontres de prévention pour les parents d'enfants de 0-4 ans en approfondissant les sujets traités dans les six rencontres de cette année

D) Autres tâches possibles

1.10 Que faire pour les élèves très forts?

1.11 Que faire pour les élèves qui ne fonctionnement pas par manque de motivation?

1.12 Est-ce que l'orthopédagogue ne serait pas en mesure de fournir un support "matériel" quelconque à la psychologue et à l'enseignant dans le domaine de l'adaptation?

2. Tâches de la psychologue

A) Dans le support à l'enseignant (aspect social):

2.1 Continuer d'offrir une rencontre régulière à tous les enseignants

2.2 Trouver un moyen pour que ces rencontres soient plus structurées (cadres de référence)

2.3 Trouver d'autres moyens pour favoriser chez l'enseignant la prise en charge des enfants en troubles d'adaptation

B) Dans l'organisation du perfectionnement aux enseignants et aux parents:

2.4 Participer à l'élaboration du programme général de perfectionnement

2.5 Servir de personne-ressource selon les besoins exprimés

C) Participer à l'évaluation du cheminement du projet

D) Questions diverses:

- Comment améliorer la démarche de cette année?
- Comment rendre plus "fonctionnelle" cette aide (voir 1.12)?

- Quelles seraient les corrections à apporter pour que cette dimension devienne vraiment une partie intégrée du projet?

- Comment intégrer les actions qui seront prises du côté autonomie?

(Notons que les tâches furent discuter lors des rencontres du et du de l'équipe-ressources.)

4.5 EVALUATION DU MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

A) Les instruments de recherche utilisés pour l'évaluation du modèle

1 - Via le progrès des enfants:

Groupes 5 - 6 ans	- tests au niveau moteur
	- tests au niveau langage
Groupes 7 - 8 ans	- tests au niveau lecture
	- tests au niveau maths
	- tests au niveau grammaire
Groupes 9 - 11 ans	- tests au niveau lecture
	- tests au niveau maths
	- tests au niveau grammaire

2 - Via la participation des enseignants:

Cadre cumulatif:

A partir de thèmes concernant l'intégration: (rôles, instrumentation, parents-enfants) discussions par petits groupes et relevés des réponses aux sujets traités.

Ce cadre cumulatif a permis en juin 1981 de mesurer une facette de la compréhension du projet par les enseignants et de l'implication des principaux intervenants.

Un questionnaire concernant l'évaluation du projet a été aussi rempli par chaque enseignant.

b) Méthode(s) d'analyse des données recueillies

A partir de chaque évaluation faite auprès de chaque enfant en difficulté, une étude comparative des résultats a été effectuée.

Les tests au niveau moteur, langage, maths, lecture et grammaire ont été repris en juin 1981 et comparés aux résultats d'octobre 1979 et septembre 1980.

L'identification des difficultés (voir premier tableau) est comparée de nouveau, de même que le nombre d'enfants en difficulté majeure et mineure à chaque groupe-âge (voir tableaux correspondants).

Le nombre de programmations individuelles produit par item est aussi comparé au nombre de programmations à produire pour septembre 1981 en fonction du post-testing effectué.

c) Présentation des résultats

Ce présent projet a permis, jusqu'à maintenant:

1) De mettre en place une structure permettant aux différents agents de l'éducation (parents-enseignants, personnes-ressources, direction d'école et de C.S.) d'unir leurs efforts en vue de l'intégration de l'enfant en difficulté,

2) D'identifier tous les enfants ayant une ou des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation,

3) De fournir à la majorité des enfants identifiés une programmation individuelle en fonction des difficultés décelées leur permettant un meilleur apprentissage tout en respectant leur rythme.

4) D'aider l'enseignant à répondre plus adéquatement aux besoins des élèves en lui fournissant l'instrumentation nécessaire à cet effet et de lui apporter un support quant au suivi de cette programmation,

5) De remettre en question une certaine forme de pédagogie, c'est-à-dire l'orientation globale des écoles concernées vers une plus grande individualisation de l'enseignement.

6) D'amener l'enseignant à réfléchir sur ses attitudes face aux enfants ayant des difficultés d'adaptation et de chercher des solutions pouvant lui permettre de répondre aux besoins des enfants.

7) D'impliquer les parents ayant des enfants de 0-4 ans, par des réunions mensuelles, envue de prévenir si possible les difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation.

D) INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats concernant le projet d'intégration d'une durée de deux ans sont présentés sous cinq volets:

1° Le nombre total de programmations individuelles chez les enfants de 5 à 11 ans entre septembre 1979 et juin 1981 (figure 1).

2° Le nombre total d'enfants (par niveau) ayant reçu une programmation individuelle dans une matière reconnue comme manquante entre septembre 1979 et juin 1981 (figures 2 à 5 inclusivement).

3° Le nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981 (figures 6 à 12 inclusivement).

4° Le nombre d'enfants qui ont bénéficié des services entre septembre 1979 et juin 1981 (tableaux 8 et 9).

5° L'évaluation du projet par les enseignants: cadre cumulatif et questionnaire.

Premier volet:

le nombre total de programmations individuelles chez les enfants de 5 à 11 ans (figure 1).

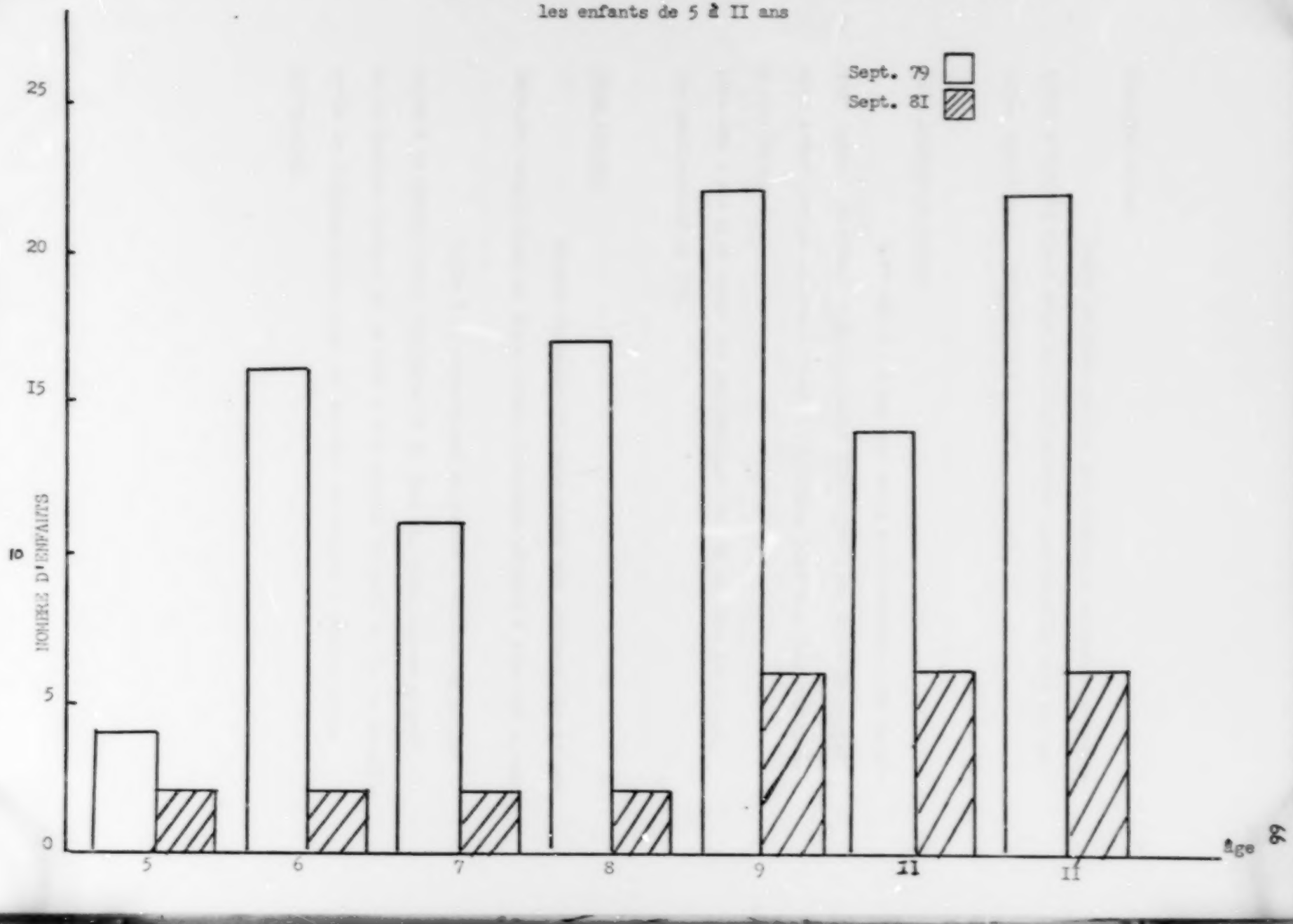
En septembre 79, nous avons débuté le projet en fournissant 102 programmations individuelles selon les différentes matières.

En septembre 81, deux ans après la mise en vigueur de ce projet, nous fournirons aux enfants de 5 à 11 ans, un total de 26 programmations individuelles, soit une réduction de 76 programmations.

Déjà par ce premier volet, nous percevons ce genre de modèle comme efficace à long terme.

Il est à noter que ce tableau ne représente que le nombre de programmations individuelles s'adressant aux enfants en difficulté majeure. Dans ce modèle, nous offrons aussi aux enfants en difficulté mineure, une programmation individuelle, en vue d'éviter une difficulté majeure à long terme.

FIGURE I- Nombre total de programmations individuelles chez les enfants de 5 à II ans



Deuxième volet:

Cette deuxième partie des résultats concerne le nombre total d'enfants ayant reçu une programmation individuelle dans une matière spécifique. (figures 2 à 5 inclusivement).

Item langage et moteur

Chez les 5 - 6 ans une nette amélioration a été remarquée surtout au niveau moteur puisque dès la première année du projet nous avons proposé certains items à travailler pour prévenir certaines difficultés.
Chez les 5 ans nous avons une amélioration de 50% et chez les 6 ans, une amélioration de 87%.

Item lecture

Depuis septembre 79, nous avons mis l'accent sur l'item lecture, compte tenu du grand nombre d'enfants référés à tous les niveaux.

Suite à la comparaison du nombre d'enfants en difficulté à ce niveau entre septembre 79 et juin 81, nous pouvons penser qu'un immense travail de ce côté a été réalisé et qu'à la fin du deuxième cycle de l'élémentaire, tous les enfants ont réussi à vaincre cette difficulté.

Item grammaire

A ce niveau de sensibles progrès ont été réalisés puisque sur 23 enfants en difficulté à ce niveau il n'en reste que 8.

Ces résultats nous porte aussi à croire qu'à long terme nous pouvons aider l'enfant à améliorer ses performances.

Item mathématique

Nous sommes particulièrement satisfaits des résultats obtenus à ce niveau puisque sur 30 enfants ayant des difficultés majeures dans cette matière, après deux ans de programmations individuelles, il n'en reste que 9.

Il est intéressant de noter qu'à la fin du deuxième cycle de l'élémentaire un progrès marquant a aussi été réalisé et qu'il est possible, à la lumière de ces résultats de penser qu'à long terme, la majorité des enfants en difficulté pourraient espérer entreprendre leur secondaire sans trop de retard.

FIGURE 2 - ITEM LANGAGE ET MOTEUR
Nombre d'enfants de 5 et 6 ans ayant une programmation individuelle au niveau langage et moteur

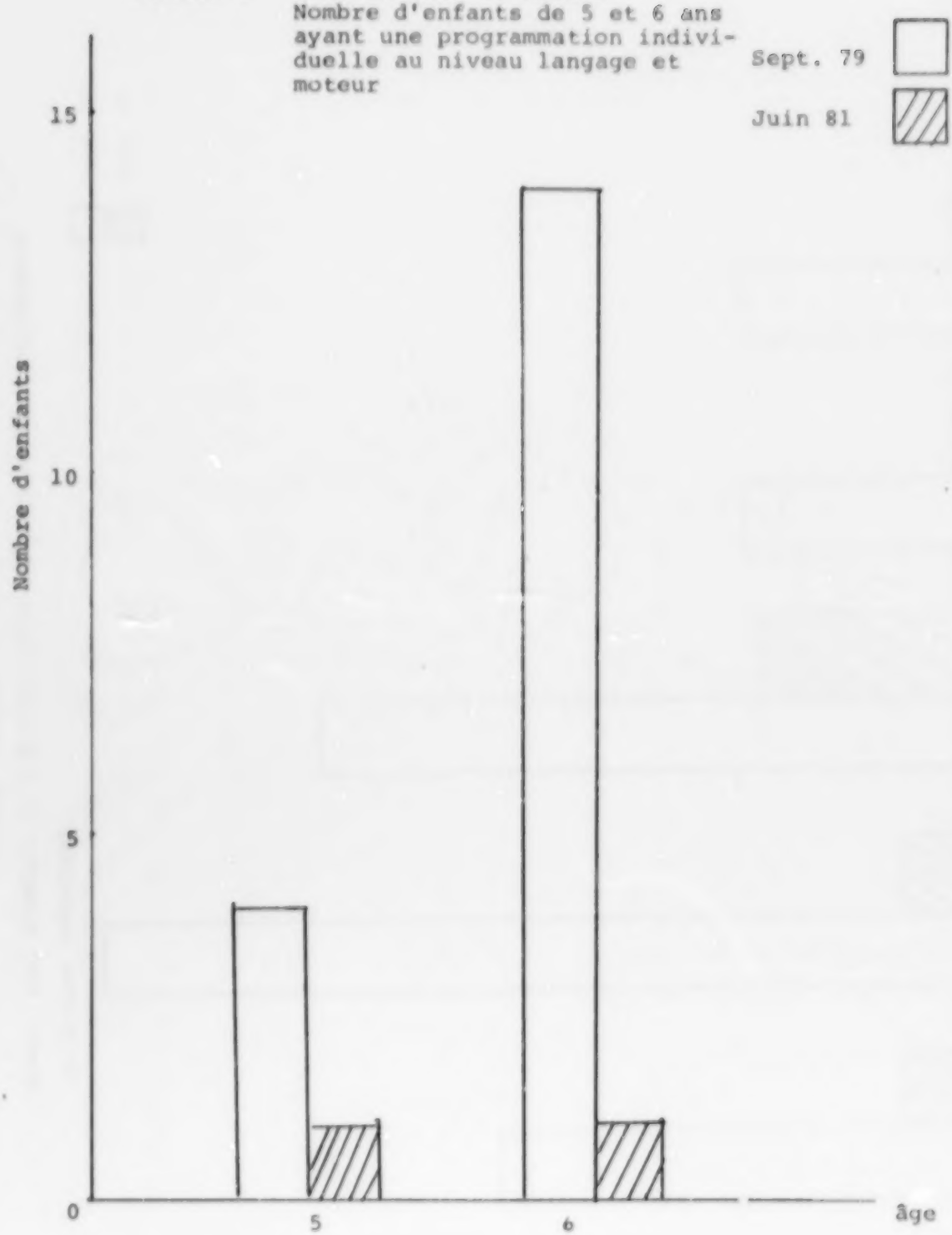


FIGURE 3

L'item lecture

Nombre total d'enfants de 7 à IIans ayant une programmation individuelle en lecture (décodage)

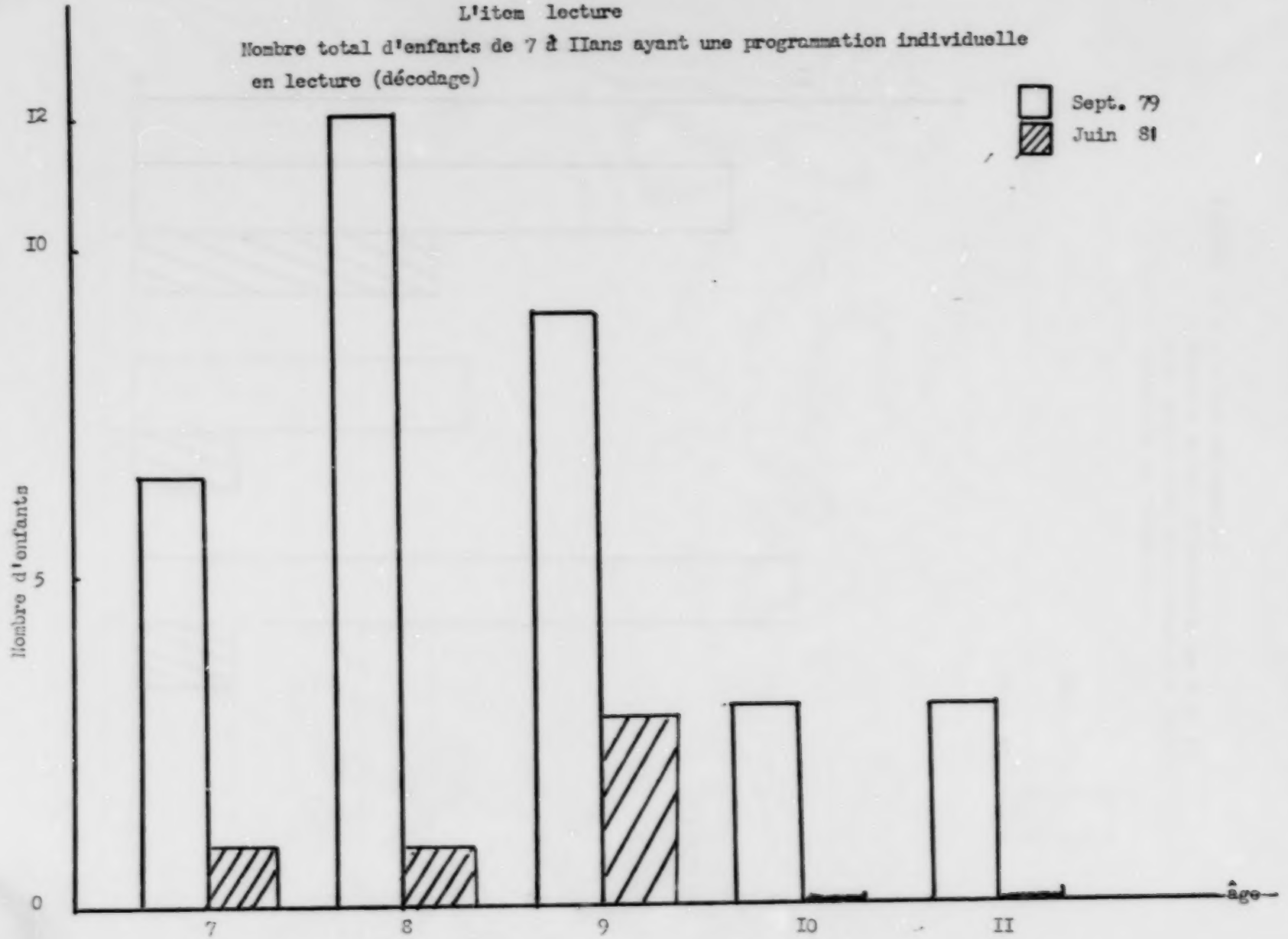


FIGURE 4 - L'ITEM GRAMMAIRE
Nombre total d'enfants de 9 à 11 ans ayant une programmation individuelle en grammaire

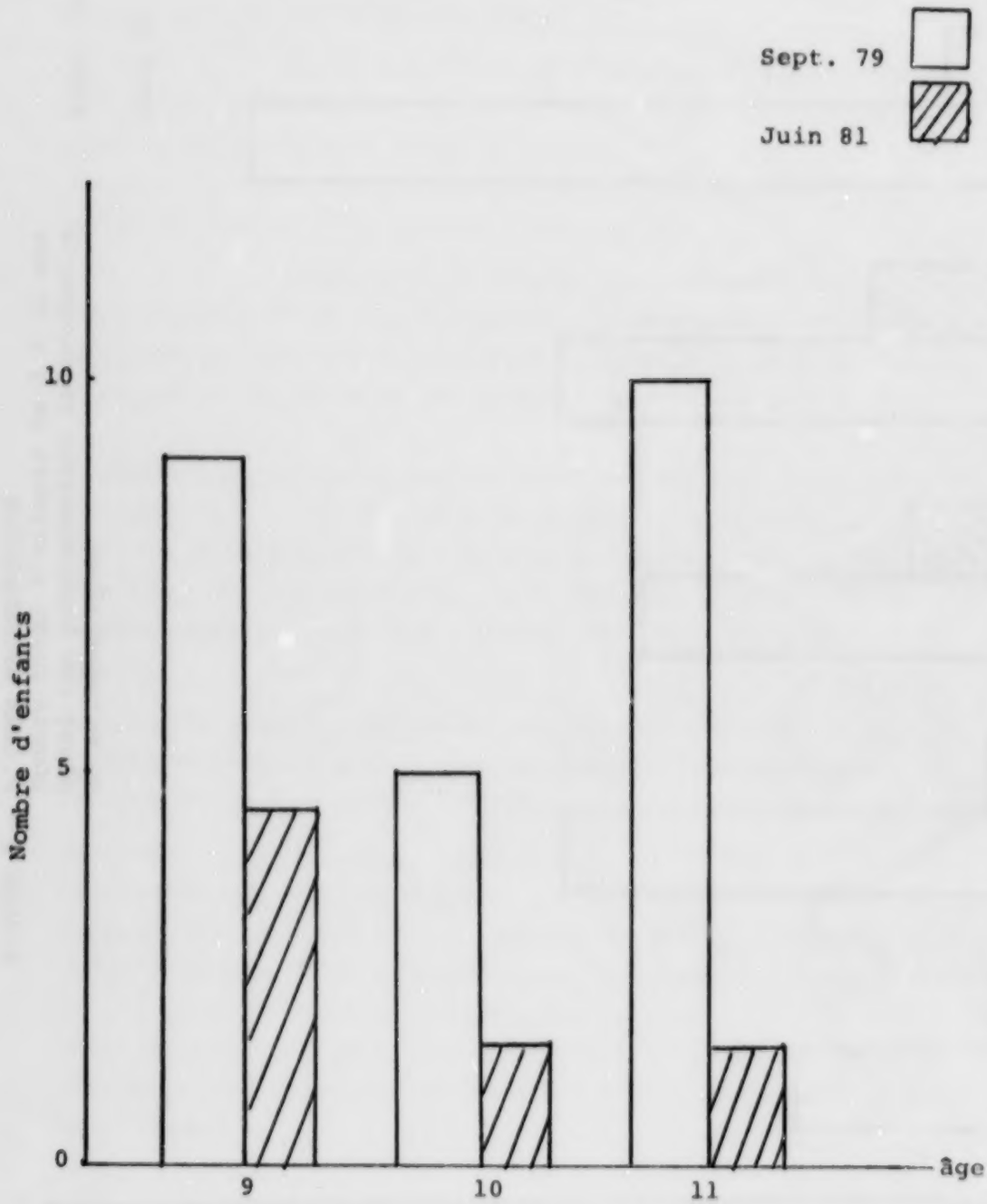
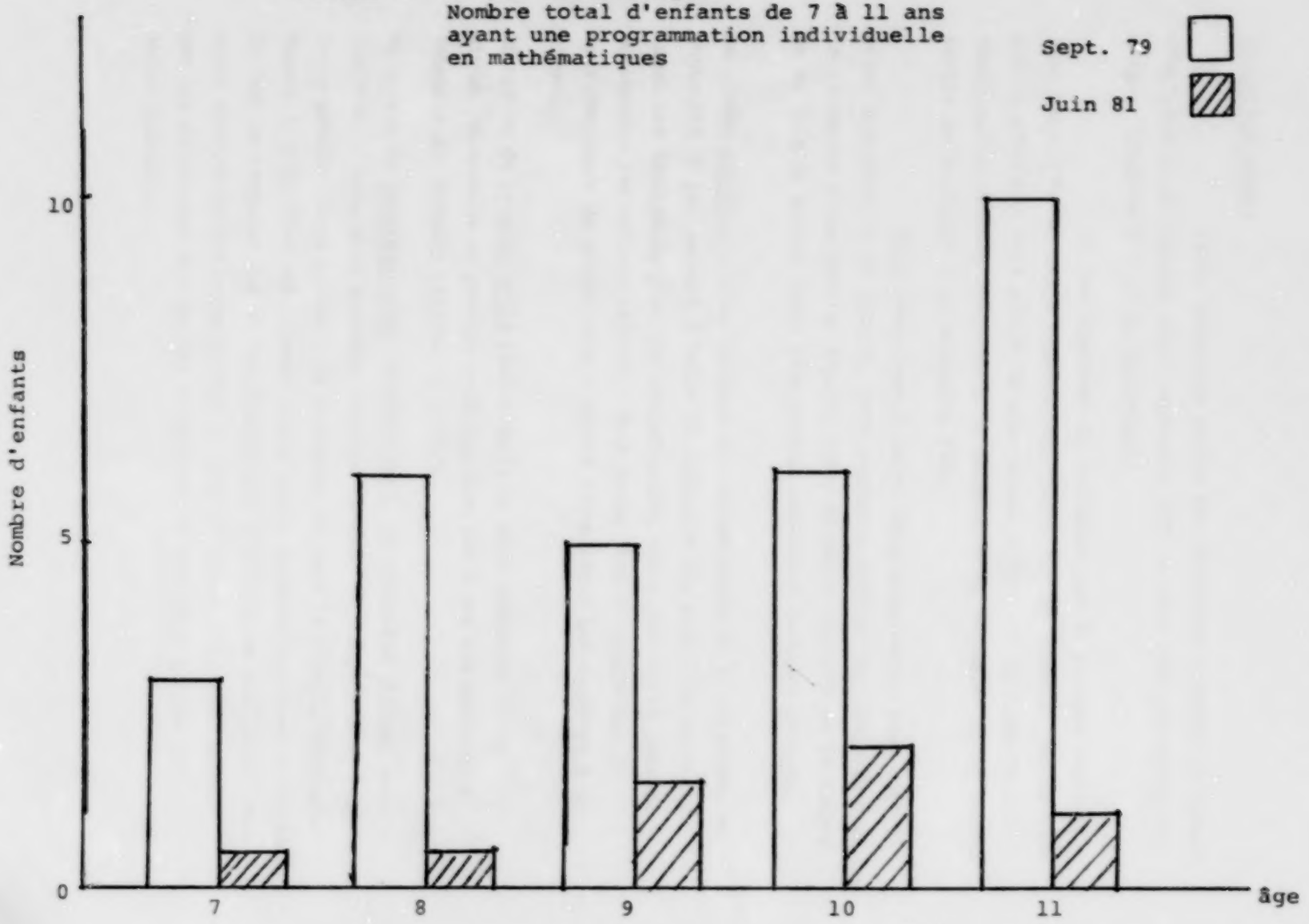


FIGURE 5 - L'ITEM MATHEMATIQUE
Nombre total d'enfants de 7 à 11 ans ayant une programmation individuelle en mathématiques



Troisième volet:

Cette troisième partie des résultats concerne le nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981 par catégorie d'âge. (figures 6 à 12 inclusivement)

Il est important de souligner que la colonne représentant "sept. 79" et celle représentant "sept. 80" ne concerne pas le même groupe d'enfants mais plutôt le même niveau d'âge. A la figure 6 par exemple, les enfants fréquentant la maternelle en septembre 1979, feront partie de la figure 7 en septembre 1980.

Nous avons tenu à faire cette comparaison pour voir si entre septembre 79 et juin 81, l'on pouvait constater une diminution de la clientèle d'une part et d'autre part, si entre les mois de septembre et de juin de chaque année l'on pouvait constater certains progrès.

Au niveau maternelle l'on remarque une augmentation de la clientèle en septembre 80 par rapport à celle de septembre 81, mais l'on constate aussi une diminution plus que satisfaisante entre juin 80 et juin 81 concernant les enfants référés. Nous avons lieu de croire que la deuxième année du projet nous a permis d'améliorer les services à ce niveau.

Au niveau du premier cycle (6-7-8 ans), le même phénomène qu'au niveau maternelle se produit sauf que chez les 8 ans une diminution sensible des enfants référés se produit.

Au niveau du deuxième cycle (9-10-11 ans), la clientèle diminue chez les 9 et 11 ans, mais augmente chez les 10 ans. Par contre chez les trois groupes entre les mois de septembre et juin le travail entrepris durant l'année avec ces enfants semble avoir rapporté quelques dividendes. Il faut se rappeler que si les diminutions d'enfants en difficulté sont moins spectaculaires qu'au niveau du premier cycle, l'on peut penser que les écarts aux niveaux des connaissances sont plus grands chez cette clientèle.

FIGURE 6 - Nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau maternelle

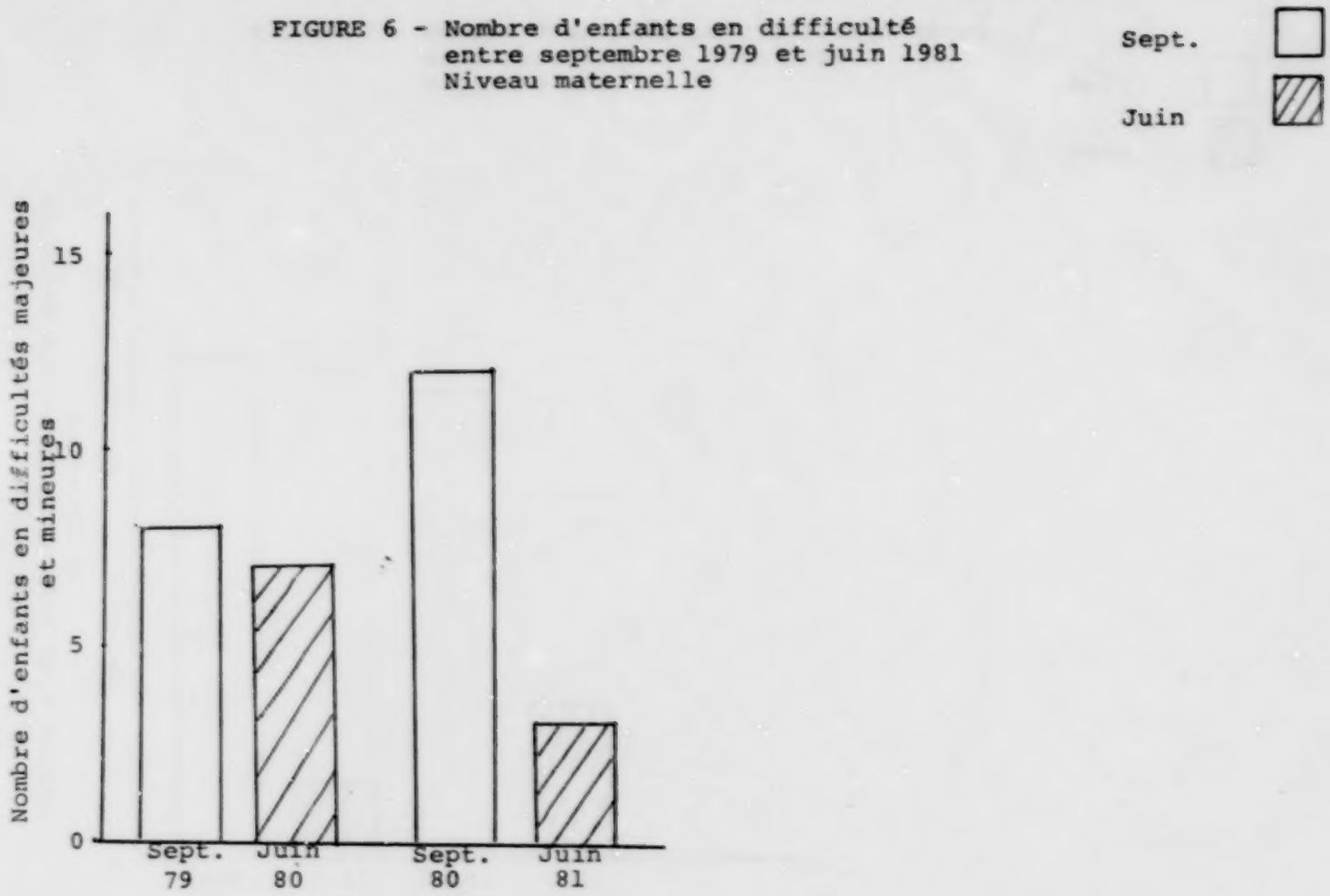


FIGURE 7 - Nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau 6 ans

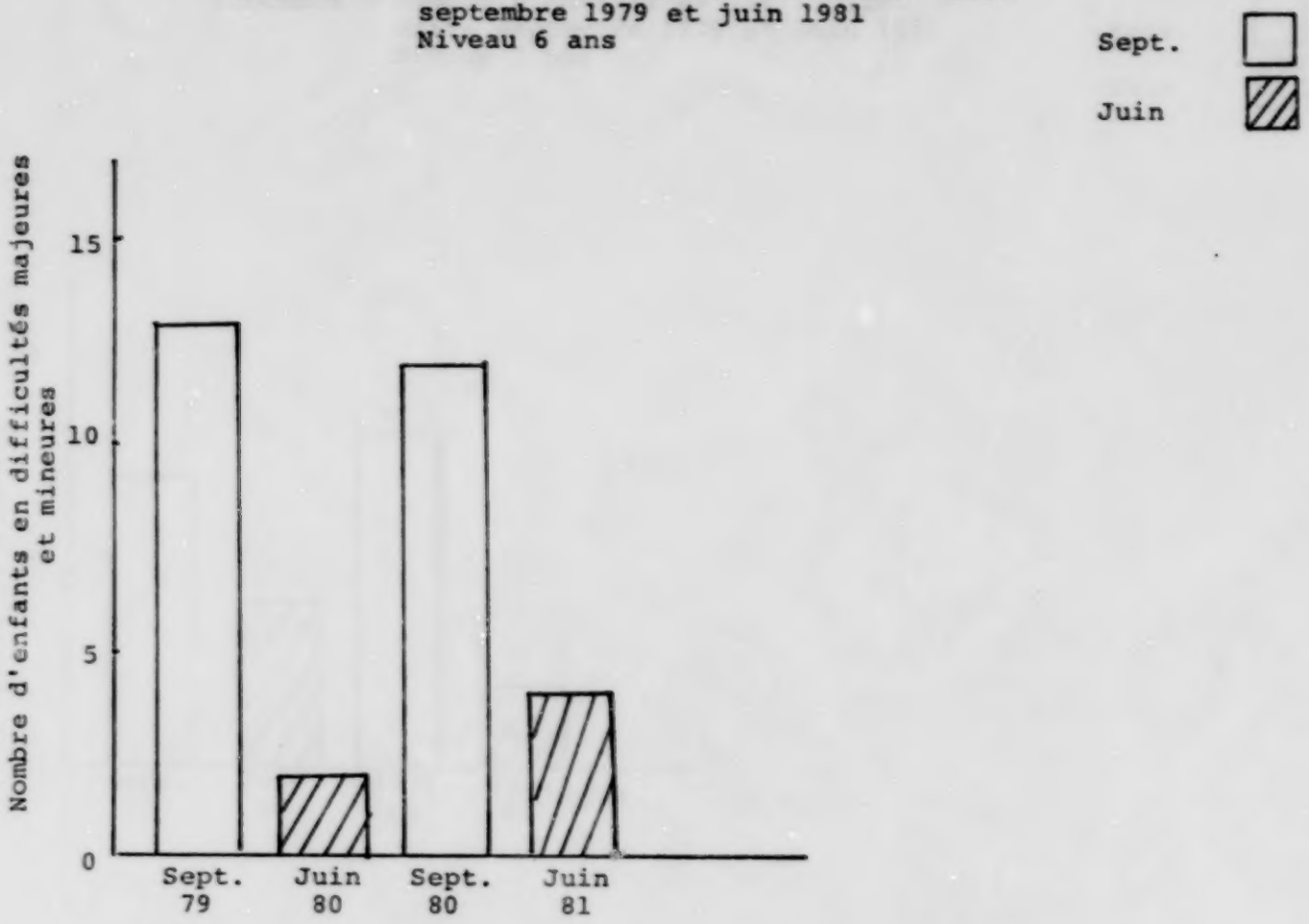


FIGURE 8 - Nombre d'enfants en difficulté
entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau 7 ans

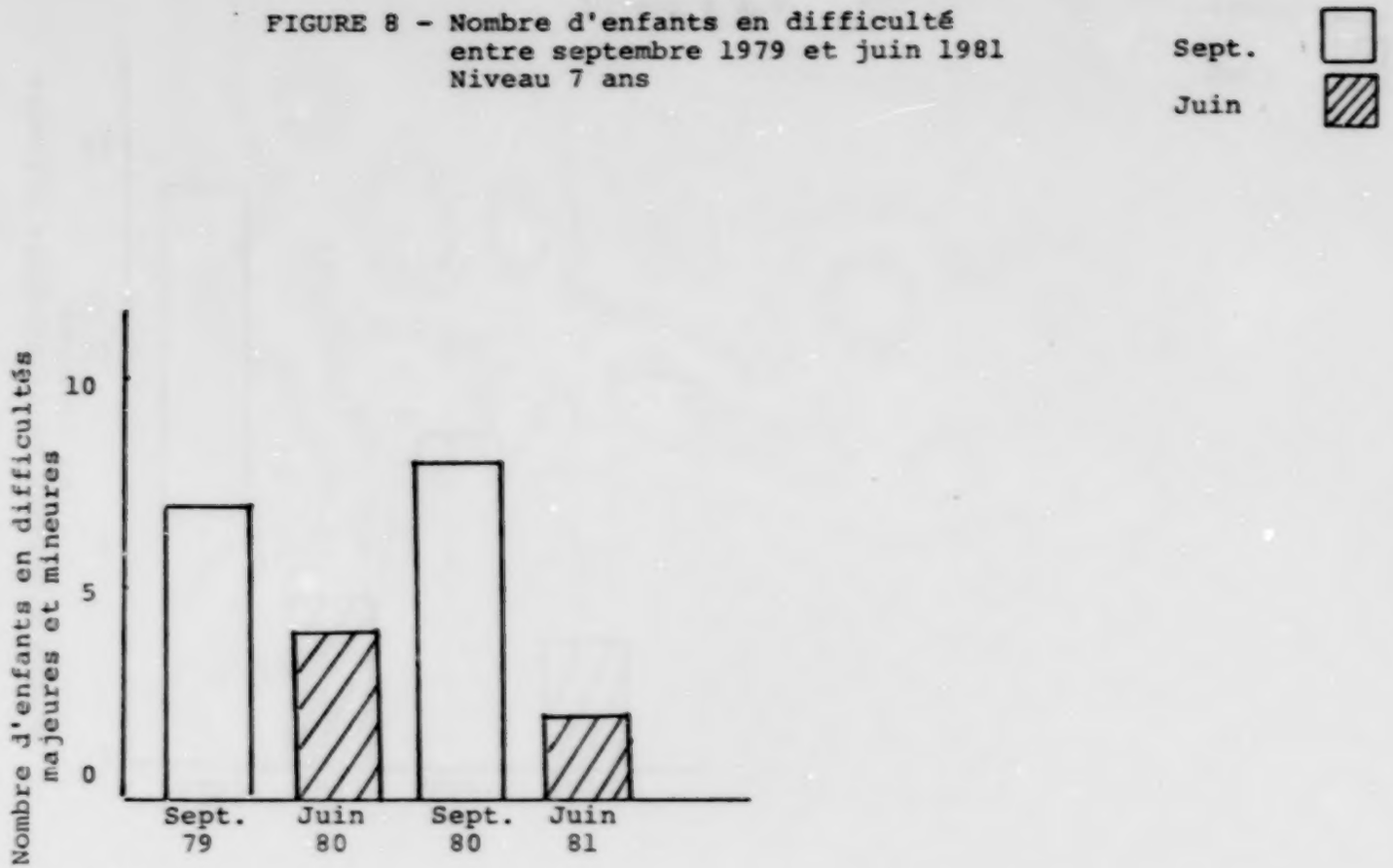


FIGURE 9 - Nombre d'enfnats en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau 8 ans

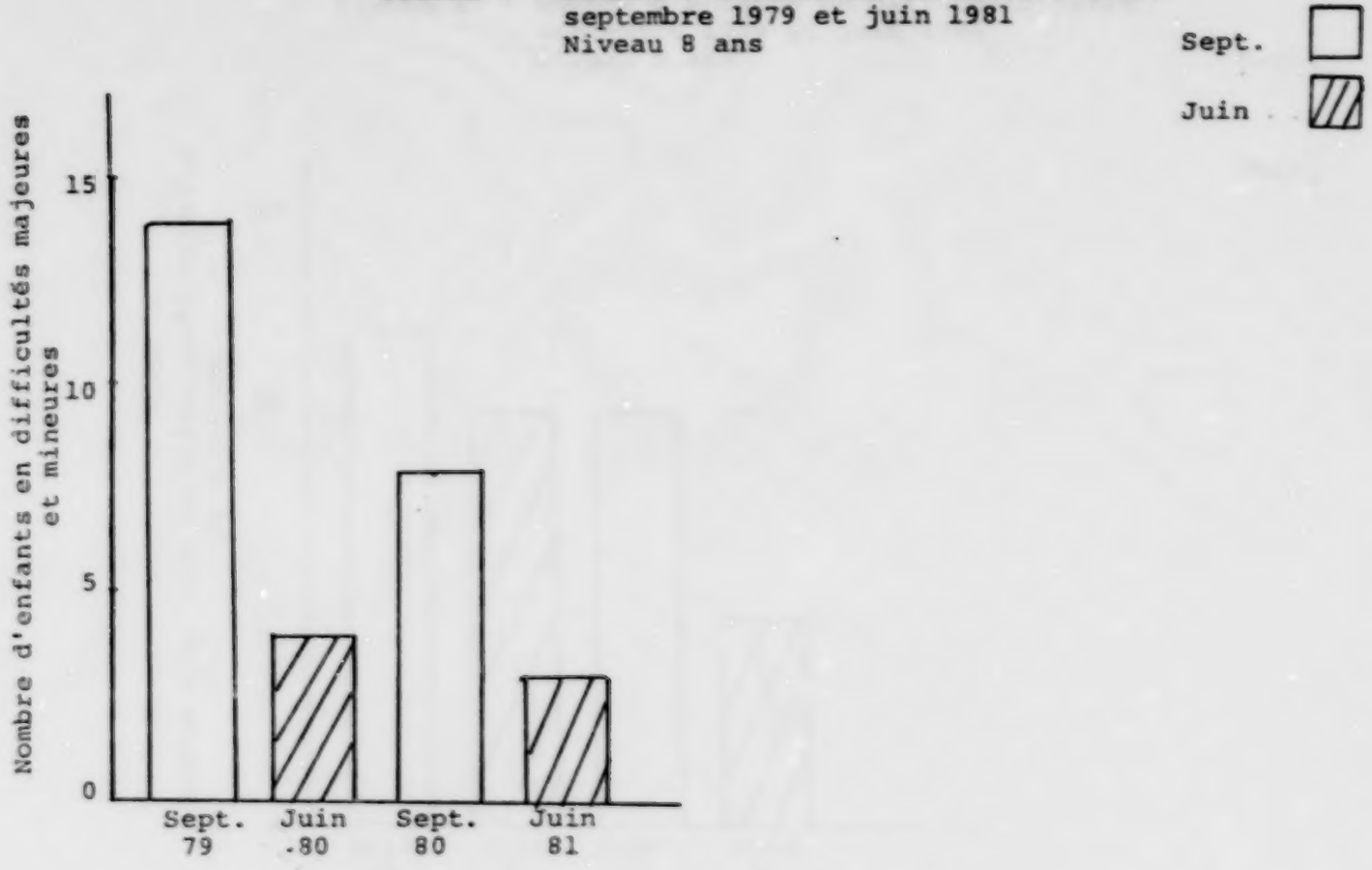


FIGURE 10 - Nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau 9 ans

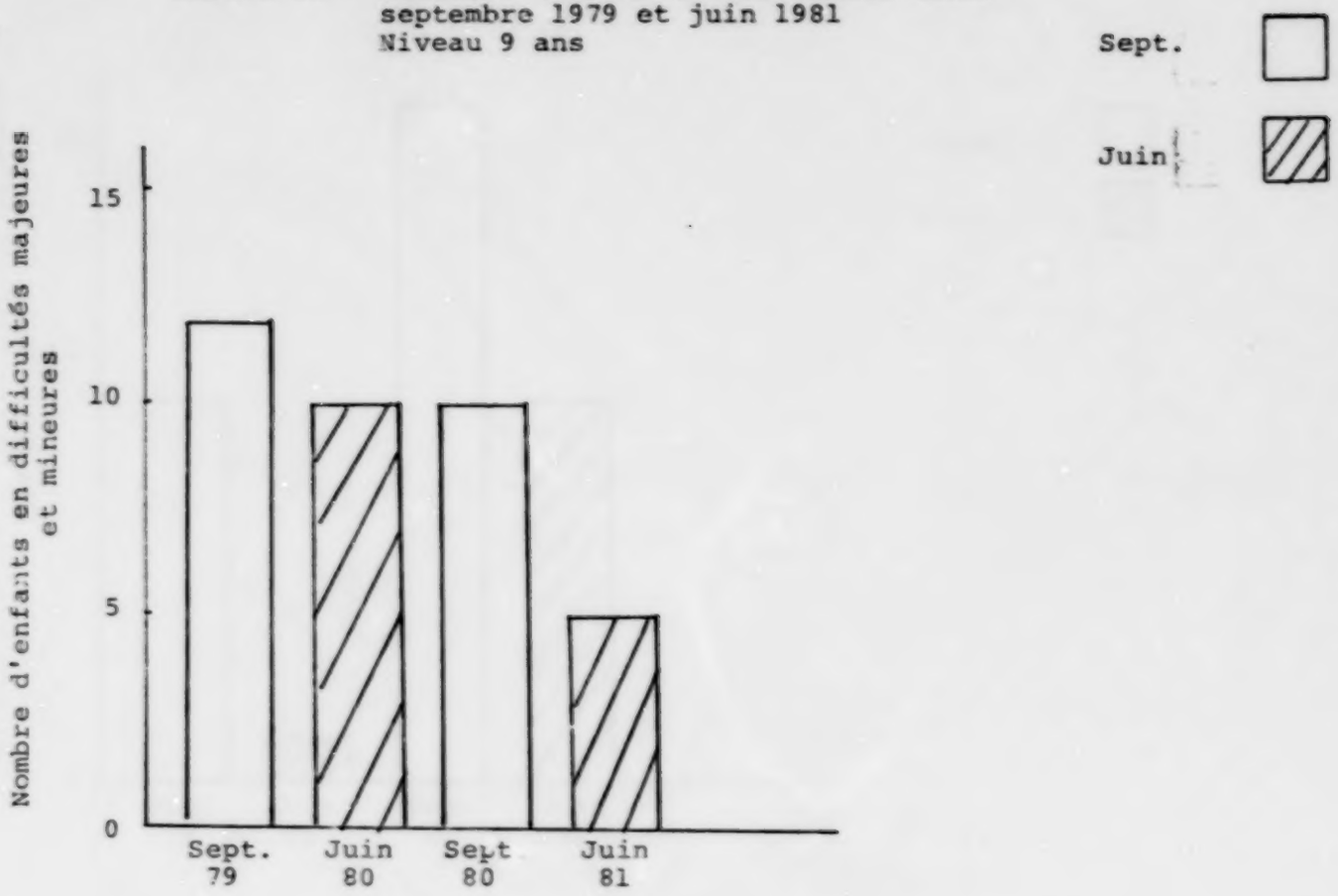


FIGURE 11 - Nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau 10 ans

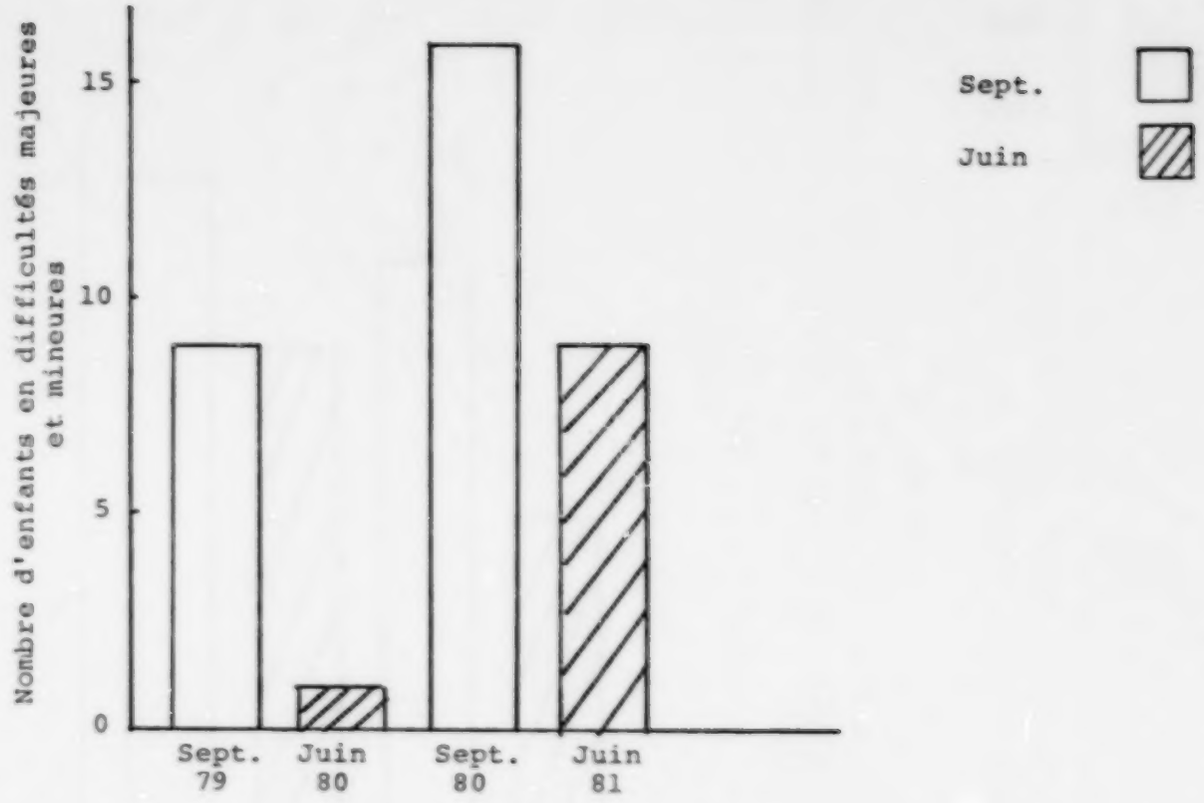
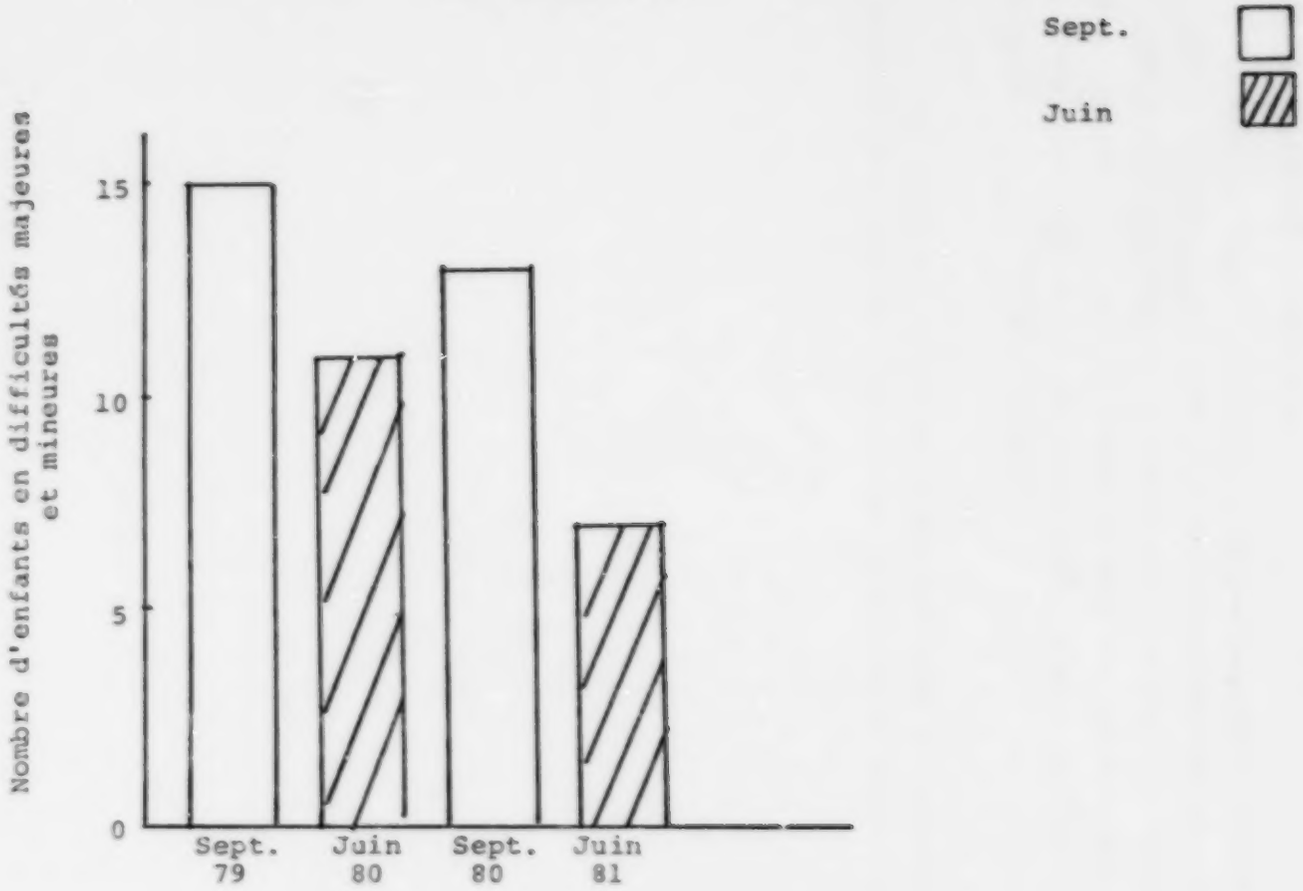


FIGURE 12 - Nombre d'enfants en difficulté entre septembre 1979 et juin 1981
Niveau 11 ans



QUATRIEME VOLET:

Le quatrième volet présente le nombre total d'enfants ayant reçu une aide à l'intérieur de ce projet.

Bien que tous les résultats présentés jusqu'à maintenant concernaient les enfants en difficulté majeure, but de l'expérimentation en septembre 1979, nous avons inséré cette fois-ci le nombre d'enfants ayant des difficultés mineures pour souligner d'une part le travail effectué par les principaux intervenants et d'autre part pour montrer qu'un tel modèle ne peut apporter de résultats positifs, si l'on omet l'aspect prévention.

Les tableaux 8 et 9 représentent donc toute la clientèle scolaire de Cap-Santé ayant bénéficié des services offerts par ce projet d'intégration.

TABLEAU 8

Nombre d'enfants qui ont bénéficié des services entre septembre 1979 et juin 1981

Niveau	Matières	Difficultés majeures		Difficultés mineures		Nombre réel d'enfants en difficulté	
		F	G	F	G	F	G
Groupe 5 ans	Pré-requis	2	2	8	3	9	10
	Langage	1	1	-	4		
Groupe 6 ans	Pré-requis et Lang.	1	9	8	4	9	16
	Lecture	1	7	3	2		
	Maths	1	7	2	4		
Groupe 7 ans	Lecture	1	6	4	4	4	13
	Maths	0	2	2	2		
Groupe 8 ans	Lecture	3	4	3	5	8	14
	Maths	2	3	2	3		

TABLEAU 9

Nombre d'enfants qui ont bénéficié des services entre septembre 1979 et juin 1981

Niveau	Matières	Difficultés majeures		Difficultés mineures		Nombre réel d'enfants en difficulté	
		F	G	F	G	F	G
Groupe 9 ans	Lecture	2	8	3	9	7	15
	Grammaire	3	4	3	4		
	Maths	3	4	2	6		
Groupe 10 ans	Lecture	3	2	2	3	8	17
	Grammaire	3	3	1	7		
	Maths	3	7	1	4		
Groupe 11 ans	Lecture	0	0	4	3	13	15
	Grammaire	4	5	7	7		
	Maths	3	6	1	2		

RESUME DES PRINCIPAUX RESULTATS

- Si l'on regarde le premier volet concernant le nombre de programmations individuelles (figure 1), l'on se rend compte qu'à tous les niveaux d'âge la diminution est marquante.

  Chez les 6-8 et 11 ans l'écart est considérable et peut s'expliquer par la matière académique touchée, soit le niveau moteur chez les 6 ans et la lecture (décodage) chez les 8 et 11 ans.

- En ce qui concerne le deuxième volet, le nombre total d'enfants ayant reçu une programmation individuelle (figures 2 à 6 inclusivement):

  chez les 5 ans l'on passe de 4 à 2 enfants,

  chez les 6 ans de 14 à 2 enfants bénéficiant d'une programmation.

  Au niveau lecture, le même phénomène se produit:

  chez les 7 ans l'on passe de 6 à 1 enfant,

  chez les 8 ans, de 12 à 1 enfant,

  chez les 9 ans, de 8 à 2 enfants,

  chez les 10 ans, de 3 à aucun,

  chez les 11 ans, de 3 à aucun.

  Au niveau grammaire le nombre d'enfants de 9 à 11 ans bénéficiant d'une programmation a aussi diminué sensiblement:

  ainsi, chez les 9 ans, il ne reste que 4 enfants sur 8,

  chez les 10 ans, 2 enfants sur 5,

  chez les 11 ans, 2 enfants sur 10.

  Au niveau mathématique, des progrès sont aussi à noter:

  chez les 7 ans, l'on passe de 3 à 1,

  chez les 8 ans, de 6 à 1,

chez les 9 ans, de 5 à 2,

chez les 10 ans, de 6 à 2,

chez les 11 ans, de 10 à 1.

- Le troisième volet met en évidence le nombre d'enfants en difficulté (par groupe d'âge) entre septembre 1979 et juin 1981 (figures 6 à 12 inclusivement).

  Un phénomène de diminution se produit aussi à ce niveau lorsque l'on compare les résultats entre septembre 1979 et juin 1980 et septembre 1980 et juin 1981. De plus, entre septembre 1979 et juin 1981, la diminution reste significative.

- Le quatrième volet (tableaux 8 et 8) concerne le nombre d'enfants qui ont bénéficié des services entre septembre 1979 et juin 1981.

  Nous avons tenu à présenter cette perspective puisque dans les tableaux subséquents nous n'avons considéré que les enfants en difficulté majeure et que dans les faits plusieurs enfants ont reçu une programmation individuelle pour difficulté mineure. Cette programmation durait en moyenne d'un mois à trois mois et avait pour but de prévenir une difficulté majeure.

- A la lumière de ces résultats nous pouvons affirmer que les enfants en difficulté ont reçu pour la plupart une aide efficace pouvant faciliter leurs apprentissages.

  Nous pouvons de plus constater que peu importe leur niveau d'acquisition il est possible de progresser tout en fréquentant une classe régulière.

  Nous constatons de plus que dépendant du niveau de difficulté des enfants, un suivi continuel, d'un degré à l'autre, est primordial pour permettre à l'enfant de solutionner en partie ou en totalité sa difficulté. Certains enfants ont mis un an à surmonter leur difficulté, d'autres deux ans et certains y mettront une troisième année.

CINQUIEME VOLET:

La cinquième partie des résultats concerne l'évaluation du projet par les enseignants, ce qu'ils ont vécu , ce qu'ils en pensent et les items à améliorer.

Bien que les résultats concernant les enfants en difficulté soient très importants, nous croyons que l'opinion des enseignants l'est tout autant puisque dans la réalité, ils sont les principaux artisans des succès obtenus d'une part, et d'autre part ,ce sont eux qui ont été le plus touchés par l'application de ce modèle.

Il est donc primordial de considérer leur point de vue sur ce projet et d'en tenir compte au maximum si l'on veut soit poursuivre la même démarche , soit si l'on désire implanter ce modèle dans un nouveau milieu.

Ce dernier volet concernant les résultats de ce modèle se divise en deux parties:

Evaluation du projet en équipe; cadre cumulatif

Evaluation du projet, opinion personnelle: questionnaire.

EVALUATION DU PROJET

Instrument de travail

Cadre cumulatif

1. L'enseignant et l'intégration ("Comment vous la vivez?")

	Degré de satisfaction	Besoins
1.1 Interventions auprès des parents commentaires (suite): il est très utile de les avoir; le projet augmente les contacts dans certains cas	genre: par téléphone, visite à domicile, rencontre à l'école nombre: un seul non rejoint commentaires: beaucoup de collaboration: ils viennent d'eux-mêmes, nous prennent plus au sérieux;....	Aucun
1.2 Intervention auprès des enfants	- facile, ne se sentent pas à part - surprise de constater que l'organisation demandait autant de temps que l'an passé	- rendre les outils plus motivants - comment agir sur un enfant avec une carapace? - problèmes des cahiers HRW - trouver une organisation plus concrète
1.3 Matériel	- difficile de faire travailler un enfant avec des livres différents - matériel qui ne suscite pas un intérêt quant c'est à 2e fois qu'il est fait	- avoir des exercices plus concrets - essayer de les rendre plus intéressant - favoriser le travail d'équipe
1.4 Rencontres avec les personnes-ressources	- rencontres pour le comportement trop tôt dans l'année et difficiles à "suivre" - on apprécie le fait d'avoir séparé comportement et apprentissage	- voir plus les personnes-ressources - comportement: avoir des rencontres moins structurées dans le temps

.../

Evaluation du projet (suite)

	Degré de satisfaction	Besoins
1.5 Dépistage	- les tests sont adaptés à chaque niveau - le bulletin est utile	- deux tests seraient à souhaiter: un pour le retard et un autre pour la matière du niveau où il est classé
1.6 Prévention	- revenir sur les objectifs non acquis est sûrement efficace mais on manque de temps - mandat: se donner la peine de revenir sur un certain nombre si on manque de temps pour revenir sur tous	- bâtir quelque chose pour les forts - avoir des programmes moins chargés - comment développer le sens de l'effort surtout chez les plus forts?

2. Les parents et l'intégration

2.1 Forme d'intervention (est-ce que tous les parents ont été informés?)

- téléphoniques ou
- rencontres individuelles

Voir 1.1

2.2 Comment qualifieriez-vous leur collaboration?

- La plupart trouve la collaboration satisfaisante: pas de remarque négative; ils sont très réceptifs; ils acceptent le fait car c'est une continuation
- Quelque-uns s'interrogent sur la véritable collaboration: les parents se "déchargent" sur les enseignants, ils leur font confiance; ils semblent bien "occupés"; des parents semblent se faire peu de soucis
- On sent parfois une collaboration "superficielle" et non constante
- Certains parents ont besoin d'être rassurés (en 1ère)

2.3 Comment percevez-vous leur degré de satisfaction?

Ils sont très satisfaits. On a toutefois l'impression qu'en nous faisant pleinement confiance, ils se "débarassent" de leurs enfants.

2.4 Au niveau du comportement:

- On a la collaboration des parents
- J'ai rencontré un cas négatif

3. Les élèves

3.1 Comment intervenez-vous auprès d'eux?

- Pas de problèmes majeurs même avec des cahiers différents

- Quand un enfant ne veut pas faire un exercice, je le fais "vouloir"
- J'ai donné le choix entre le faire à la maison ou à l'école
- D'autres enfants voulaient les documents-outils
- Je choisis les exercices qui sont pertinents et je lui donne par petite dose

3.2 Comment qualifieriez-vous leur collaration?

- Certains enfants (2 ou 3) ont eu des réactions négatives, n'aiment pas faire des choses difficiles, il faut donc que je dose la programmation
- J'ai remarqué un manque d'autonomie et d'effort; il faut constamment leur expliquer
- Ils ne dérangent pas les autres
- Les élèves aiment de plus en plus faire le matériel
- Généralement pas de problème, un seul fait exception

3.3 Où en est leur sentiment d'appartenance au groupe?

- Ils sont bien acceptés

3.4 Comment percevez-vous leur degré de satisfaction?

- En général, ils sont satisfaits
- Les enfants veulent les documents bien dosés et leurs compagnons les voudraient aussi
- Les élèves travaillent et ne disent pas un mot; ça va bien!

3.5 Au niveau du comportement:

Le problème rencontré: lorsqu'on "cerne" un cas, on est porté à voir tous les détails et peut-être à trop punir

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU PROJET

1 - Quelle est ta définition de l'intégration?

b - L'intégration est-elle bonne pour les enfants en général?

2 - Selon toi, quelles sont les causes des difficultés des enfants?

3 - Selon toi, quels sont les besoins des enfants en difficulté?

4 - Quelle est ton impression générale du projet dans son ensemble?

5 - Revivrais-tu ces deux années? Pourquoi?

6 - Quels avantages vois-tu à vivre l'intégration de cette façon?

7 - Quels désavantages y vois-tu?

8 - Est-ce que le suivi de la personne-ressource t'apparaît comme un support ou comme un compte rendu du travail accompli auprès de tes élèves en difficulté?

9 - As-tu eu l'impression de travailler en équipe ou seul?

10 - Devrait-on l'an prochain continuer dans le même sens que ces deux dernières années?

11 - Quels changements proposes-tu?

12 - Si on te demandait d'établir une priorité au niveau de l'intégration dans ton école quelle serait-elle?

13 - Est-ce que ce projet t'a apporté quelque chose?

SYNTHESE DE L'EVALUATION DU PROJET

FAITE EN RENCONTRE INDIVIDUELLE AVEC LES ENSEIGNANTS

1 - Quelle est ta définition de l'intégration?

- Que l'enfant "dit en difficulté" soit placé dans un groupe régulier, dans son milieu, selon son âge, et que l'enseignant lui apporte l'aide nécessaire pour développer les habiletés appropriées en tenant compte des attitudes et des aptitudes de cet enfant.
- A moins de cas pathologiques tous les enfants devraient évoluer à l'intérieur d'une classe régulière selon leur âge. L'enseignant est responsable de l'enfant.
- Prendre les enfants tels qu'ils sont avec leurs ressemblances et leurs différences surtout au point de vue social.
- Placer l'enfant dans le milieu le plus normal possible pour qu'il progresse dans son apprentissage et son adaptation tout en conservant les qualités propres de son être.
- Une croyance dans la nécessité d'offrir à chaque enfant une réponse à ses besoins (d'apprendre, d'être socialisé...).
- Accepter les enfants tels qu'ils sont où ils sont et les faire progresser.

b - L'intégration est-elle bonne pour les enfants en général?

- Oui (3).
- Oui, parce qu'elle leur permet de vivre dans une société où les différences existent et où il faut vivre avec et non contre. Elle permet aux enfants de se former des qualités humaines plus fortes: telle la compréhension, l'entraide, l'esprit positif....
- Oui, c'est l'école de la vie.
- Oui, dans leur environnement ils ont tous à côtoyer des gens avec des attitudes et des aptitudes différentes, ils doivent apprendre à voir et à accepter ces différences comme une richesse.

2 - Selon toi, quelles sont les causes des difficultés des enfants?

- Le milieu familial (2).
- Les limites intellectuelles de l'enfant.
- L'acceptation de l'enfant par le professeur.
- l'environnement culturel et sportif.
- Manque de stimulation intellectuelle.
- Mauvaise utilisation de la télévision.
- Manque de calme, de temps d'arrêt et ce partout autour de lui.
- Le milieu familial de 0 à 4 ans: stabilité, attention, environnement.
- Certaines sont propres à l'enfant, d'autres aux expériences dans le premier milieu, d'autres aux expériences vécues à l'école (adaptation - pédagogie).
- Certaines sont causées par la famille et l'école mais d'autres relèvent des capacités de l'être en soi.

  Par la famille: manque d'amour, milieu culturel pauvre, désintéressement...

  Par l'école: loin des intérêts des enfants, ne pas les considérer comme ayant leur personnalité propre, penser qu'ils se développent tous à la même vitesse, de la même façon...

  Capacité de l'être en soi: capacité intellectuelle, défauts de la personnalité...

3 - Selon toi, quels sont les besoins des enfants en difficulté?

- Tous les enfants ont besoin:
  . de moyens qui leur sont adaptés (et non pas la "moyenne")
  . de variété
  . d'être reconnu comme étant capable de réussir quelque chose
  . de n'être pas considéré comme un "être à part"
  . qu'on s'intéresse à eux.
- Respect de leurs difficultés; effort réaliste et soutenu
- Attention de la part des éducateurs (enseignants) sans les marginaliser.
- Découvrir ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent être maintenant (attitudes et aptitudes à conserver ou à développer).

- Evoluer dans un environnement le plus naturel possible à l'intérieur de l'école.
- Etre aimé et accepté par le professeur.
- Climat serein dans la classe, un certain encadrement.

4 - Quelle est ton impression générale du projet dans son ensemble?

- Je demeure convaincue que c'est la meilleure formule; continuer autrement ne serait que favoriser la division sociale et la création de nouvelles personnes "en difficulté". Il y a des choses à améliorer mais un projet où il n'y aurait rien à améliorer ne serait pas intéressant et je pense qu'il ne vaudrait pas la peine d'être vécu.
- Un bien beau projet, qui touche l'essentiel et où les enseignants sont impliqués.
- Formidable sur le plan social. La ligne de pensée est bonne.
- Très efficace. Pourrait être amélioré sur certains points.
- Facilement applicable en autant que les éducateurs croient à l'intégration et ont le support requis.
- Un grand bien pour l'école et pour chacun des professeurs.

5 - Revivrais-tu ces deux années? Pourquoi?

- Oui pour les améliorer.
- Oui (2).
- Oui pour le plaisir de travailler avec des gens qui croient et aiment ce qu'ils font.
- Oui pour les prises de conscience que cela m'a permis de faire. Je donne plus aux enfants à cause des situations qui font que je me pose des questions.
- Oui parce que le projet permet qu'on s'interroge à plusieurs points de vue et débouche sur la vie de toute l'école. Il permet une sorte d'unité dans nos interventions.
- Très valable.

6 - Quels <u>avantages</u> vois-tu à vivre l'intégration de cette façon?

- Pas de contradiction dans la ligne de pensée.
- Renforcement social face aux comportements.
- Les groupes d'enfants sont normaux c'est-à-dire qu'ils reproduisent la société.
- Ce projet nous permet de nous interroger constamment sur nos responsabilités envers tous les membres de la société.
- Il n'y a pas de "plaquage" d'une aide à un moment déterminé où l'enfant peut ne pas être réceptif.
- Il permet une aide où chacun devient conscient du degré de sa responsabilité.
- Revalorise l'académique.
- Fait faire plus d'efforts aux enfants.
- Présence des personnes-ressources.
- Outils qui sauvent du temps à l'enseignant.
- Pour les enfants:
  . situation sociale plus naturelle et plus valorisante,
  . suivi académique plus rigoureux,
  . stimulation plus grande au contact de ses pairs,
  . un vécu plus enrichissant,
  . prévention de problèmes plus importants.
- Pour les enseignants:
  . un support,
  . une structure,
  . une aide sur le plan des moyens à utiliser,
  . une clarification des besoins et des progrès des enfants,
  . une valorisation pour le travail accompli.
- Pour les parents:
  . une clarification des besoins et des progrès de leur enfant,
  . une certaine sécurisation en voyant leur enfant évoluer dans un groupe dit "normal",
  . un support dans l'aide qu'ils veulent apporter à leur enfant.
- Pour l'enfant:
  . valorisation,
  . motivation,
  . acceptation,
  . appartenance à un groupe au lieu d'une exclusion.
- La première préoccupation est l'enfant.

7 - Quels désavantages y vois-tu?

- Dans un sens, insécurisant, les problèmes nous sautent à la figure, c'est moins facile que de considérer qu'ils appartiennent à quelqu'un d'autre.
- Pour les enfants, aucun.
- Pour les enseignants:
  . une réorganisation,
  . remise en question,
  . responsabilité accrue,
  . perte de périodes libres.
- Pour les parents, aucun.
- Pour le professeur:
  . lourde responsabilité,
  . efforts supplémentaires.
- Très exigeant pour l'enseignant.
- Demande beaucoup d'efforts aux éducateurs.
- Beaucoup de choses à assimiler pour les éducateurs.
- Peut-être que les forts sont pénalisés dans le sens que dans un groupe homogène on pourrait exiger plus d'eux.

8 - Est-ce que le suivi de la personne-ressource t'apparaît comme un support ou comme un compte rendu du travail accompli auprès de tes élèves en difficulté?

- Ne peut répondre (3).
- Le suivi devrait être un support.
- Un suivi des progrès et une recherche des besoins.
- A la fois un support et un compte rendu.

9 - As-tu eu l'impression de travailler en équipe ou seul?

- Au niveau de l'équipe-école, on ne sent pas le désir d'échanger.
- Au niveau de l'équipe-ressource, le dialogue et la collaboration sont excellents.

- Au niveau de l'équipe-projet, certaines discussions auraient été utiles.
- En équipe, quand les problèmes de l'un deviennent les préoccupations des autres et qu'on se sent appuyé.
- En équipe avec tous, même les enfants.
- Cette année assez seul.
- J'ai la collaboration des enseignants au besoin. La majorité du temps, je travaille seul.

10 - Devrait-on l'an prochain continuer dans le même sens que ces deux dernières années?

- Oui (4).
- Pas de réponse.
- Oui, il ne faut pas reculer à moins que l'on démontre qu'on fait tort aux enfants mais justement les résultats des deux dernières années démontrent le contraire.

11 - Quels changements proposes-tu?

- Réunions plus fréquentes pour les nouveaux professeurs.
- Axer les réunions équipe-école sur des échanges de moyens qui fonctionnent avec succès dans des classes.
- Ne plus faire d'évaluation globale en grand groupe.
- Préparer des outils:
  . plus signifiants,
  . en regard des nouveaux programmes,
  . audi-visuels.
- Une meilleure forme d'aide pour l'adaptation.
- Continuer le travail pour trouver une meilleure organisation.
- Ne pas laisser tomber la collaboration avec les parents.
- Ne peut répondre (1).
- Rencontres de groupe périodiques.

12 - Si on te demandait d'établir une priorité au niveau de l'intégration dans ton école quelle serait-elle?

- Que chacun devienne plus convaincu de sa responsabilité et de sa capacité d'agir face à l'enfant en difficulté.
- Le domaine affectif.
- L'organisation de classe.
- La relation enfant - professeur.
- Le plan social, acceptation des différences
  . les rapports (relations),
  . être à l'aise,
  . les valeurs.
- La discipline et l'odre.

13 - Est-ce que ce projet t'a apporté quelque chose?

- Satisfaction d'offrir un service efficace aux enfants en difficulté.
- Expérience inoubliable.
- Satisfaction totale et pleine.
- L'occasion de participer, d'être "intégré" dans les activités de l'école.
- J'ai pu constater que l'enfant en difficulté progresse vraiment mieux qu'autrement dans une classe régulière.
- Cheminement intéressant.
- Prise de conscience et cheminement enrichissant.

EVALUATION CONCERNANT LA PARTICIPATION

DES ENSEIGNANTS

Suite à l'expérimentation du projet concernant l'intégration de septembre 1979 à juin 1981, nous constatons que pour la majorité des enseignants l'expérience fut profitable, enrichissante et ayant demandé beaucoup de disponibilité.

Puisque ce projet était axé sur l'implication de chaque enseignant, un changement au niveau des attitudes a été constaté en ce qui concerne l'enfant en difficulté.

En juin 1981 pour la majorité d'entre eux, la responsabilité de l'enfant en difficulté leur appartient, chacun se sent en mesure de l'aider efficacement si on lui apporte un support continu.

Pour l'ensemble des enseignants ce projet aura eu comme avantage de revaloriser l'enfant en difficulté, d'assurer une continuité dans les apprentissages, de permettre à certains enfants de "débloquer" au niveau académique et pour le titulaire un climat plus "sécure", une satisfaction personnelle d'avoir pu faire progresser les enfants concernés.

5. IMPACT SOCIAL

5.1 MESURES PRISES POUR INFORMER, S'IL Y A LIEU, LES PARENTS, LES MAITRES ET LES ELEVES DE LA NATURE ET DE LA PORTEE DE CE PROJET

Depuis septembre 79 dix (10) journées pédagogiques ont été consacrées à ce projet. Les enseignants ont été mis au courant de leur responsabilité face à l'intégration des enfants en difficulté. Des discussions ont été soulevées concernant la ligne directrice de l'école, les différents modes d'organisation dans les classes, l'application des programmes individuels, les méthodes d'évaluation et les services offerts. Seize (16) autres réunions ont eu lieu en dehors des heures scolaires concernant les modalités du projet d'intégration, son évolution, la participation des parents, l'intérêt manifesté par les enfants concernés et les difficultés rencontrées par les enseignants concernant la mise en application de ce projet.

Au niveau des parents, il y a eu rencontre générale aux écoles Bon-Pasteur et Jacques-Cartier pour expliquer la portée pratique du projet. Par la suite, chaque niveau a eu au moins une rencontre avec chaque groupe pour expliquer ce qui se faisait dans leur domaine respectif. La majorité des enseignants ont ensuite rencontré individuellement les

parents des enfants bénéficiant d'une programmation individuelle.

En mai 1980, le comité de parents a été informé de l'expérience vécue en 1979-80 et de notre intention de poursuivre pour l'année 1980-81. Il en a été de même lors d'une réunion générale des parents à la même date.

Chaque groupe d'élèves a été informé de l'existence du présent projet et des services offerts.

5.2 ATTITUDE DES PARENTS, DES MAITRES, DES ELEVES ET DES AUTRES

La majorité des parents concernés sont en accord avec ce projet et apportent leur collaboration.

Les enfants, pour leur part, semblent apprécier une aide directe reçue à l'intérieur de la classe et une prise en charge de leurs difficultés dès le début à l'aide d'une programmation individuelle, leur permettant d'attaquer une difficulté à la fois et de voir où ils en sont dans leur apprentissage.

Depuis novembre 1980 quelques enfants ont manifesté le désir d'avoir une instrumentation plus diversifiée. Ce phénomène se produit pour des enfants du deuxième cycle qui reçoivent des programmations dans trois matières différentes.

L'impact le plus sérieux se situe au niveau des maîtres. La mise en application de ce projet a eu pour effet chez la majorité d'entre eux de "décloisonner leur enseignement", de chercher une autre façon d'organiser leur classe en vue d'une meilleure individualisation de l'enseignement. Le fait d'être premier responsable de l'intégration des enfants en difficulté dans sa classe le pousse à chercher différentes formes d'aides susceptibles d'intégrer dans les faits chaque enfant concerné.

Le fait que ce projet concerne tous les niveaux et qu'il doit être appliqué le plus rigoureusement possible par chacun, amène à l'occasion certaines prises de positions. Beaucoup se sentent "surchargés", ayant l'impression de passer plus de temps avec les enfants en difficulté qu'avec les enfants "normaux".

De plus les nombreux changements survenus au niveau du personnel (4 titulaires et un spécialiste) n'a pas permis en septembre 1980 de poursuivre l'élan amorcé l'année précédente.

Cela s'explique du fait que les nouveaux arrivés d'une part n'avaient pas vécu le processus d'intégration amorcé depuis 1976-77 et d'autre part n'étaient nullement convaincus de l'efficacité d'un tel fonctionnement.

Nous constatons aussi que "l'intégration", est difficile pour les spécialistes qui pour la majorité ne sont pas rattachés à l'école. Ils vivent déjà un problème d'intégration face à la vie du milieu scolaire concerné et ce n'est pas facile pour eux de s'impliquer dans notre mode de fonctionnement.

Nous tentons donc à ce niveau une meilleure compréhension face à leur tâche et nous essayons de leur apporter une aide pour qu'ils puissent à leur tour s'impliquer davantage.

Si l'on ajoute à cela la réaction des enseignants déjà engagés dans ce projet concernant les efforts à "refaire" pour intégrer leurs nouveaux élèves en septembre 1980, il est évident que l'enthousiasme de l'équipe-école a connu une baisse.

Chacun doit y mettre du sien pour continuer à répondre adéquatement aux enfants en difficulté.

6. RECOMMANDATIONS

Nous aimerions attirer votre attention sur certains éléments jugés indispensables dans la mise en application de ce projet.

1) Concernant le rôle du directeur d'école

Le rôle du directeur d'école est primordial quant à l'organisation et à l'intégration en milieu de l'équipe responsable du projet, c'est-à-dire enseignants, parents, enfants, personnel professionnel.

Sans l'implication complète du directeur d'école à un tel projet, il ne peut être question de songer à implanter ce type de modèle à une école donnée. Il doit être dynamique, avoir un sens de l'organisation et être animé du désir de tout mettre en oeuvre pour qu'un tel projet puisse apporter au milieu scolaire concerné un souffle nouveau quant à l'aide à apporter à l'enfant en difficulté.

Le directeur d'école est l'un des rouages le plus important compte tenu de la forme d'implication demandée à chaque enseignant, de la collaboration exigée des parents et de la participation spéciale de chaque enfant.

Il devient le coordonnateur des actions devant être

posées par chaque intervenant dans un tel projet et doit quotidiennement maintenir la motivation de chacun dans un cheminement qui demande beaucoup d'adaptation de part et d'autre.

2) Concernant les enseignants

Il serait naïf de croire que la mise en application de ce projet implique automatiquement chaque enseignant face à sa responsabilité concernant l'intégration de l'enfant en difficulté.

Depuis trois ans, nous tentons de trouver une façon rentable d'aider l'enfant en difficulté et ce présent projet est l'aboutissement de discussions, de confrontations et de batailles dans le milieu scolaire visé.

L'esprit de ce projet vient de l'ensemble des enseignants qui ont demandé une aide au niveau de l'instrumentation, c'est-à-dire du "comment faire" pour que chacun s'occupe de ses élèves en difficulté à l'intérieur de sa classe.

C'est ainsi que ce présent projet demande de la part de chaque enseignant des heures supplémentaires de recherche, de discussions et de rencontres. Nous croyons que la mise en application de ce projet a été jusqu'à maintenant possible grâce à la disponibilité de chaque intervenant et sur une base volontaire.

Depuis la mise en application de ce projet en septembre 1979 nous avons dû aller au rythme de chaque enseignant et l'établissement de nouvelles structures concernant l'aide à apporter aux enfants en difficulté a créé quelques "remous" sur notre façon d'enseigner.

Il est facile d'établir des structures organisationnelles mais beaucoup plus compliqué d'arriver à ce que chaque enseignant s'y sente à l'aise.

Suite à un cadre bien défini au départ, nous avons senti chez la majorité des enseignants le désir de répondre aux enfants en difficulté le plus efficacement possible.

Par contre la création de programmations individuelles, pour chaque enfant en difficulté fréquentant une classe régulière, a obligé la majorité des enseignants à repenser à sa façon d'enseigner, d'évaluer et de faire progresser chaque enfant.

Si en première année d'expérimentation de ce projet on s'appliquait à permettre aux enfants d'évoluer à partir des programmations individuelles, en deuxième année d'expérimentation on devient plus critique face à cette façon d'opérer.

C'est ainsi qu'en décembre 1980 lors de l'évaluation du projet par les enseignants, la majorité ont déclaré que ce

n'était pas les programmations individuelles comme telles qui pourraient aider l'enfant mais plutôt l'attitude fondamentale de chacun face aux élèves en difficulté dans sa classe.

Nous en sommes donc en ce moment, non plus accrochés à des "moyens" pratiques, mais à réfléchir sérieusement sur la qualité des interventions face aux enfants concernés.

A ce stade-ci la mise en application de ce projet a eu comme conséquence non seulement d'instrumenter les enseignants mais aussi de leur permettre de se poser des questions face à leur rôle.

Certaines modalités du projet sont en voie d'être remises en question et pour chaque responsable du projet il faudra être en mesure de supporter, de guider chaque enseignant pour que cette expérience aboutisse à des changements d'attitudes positifs. Il est excessivement important que les résultats en fin de projet puissent satisfaire chacun car les efforts déployés par la majorité ont été nombreux, quotidiens et animés du désir de trouver des solutions adéquates.

3) Concernant le pédagogue

Le rôle du pédagogue étant en majeure partie de conseiller l'enseignant, de lui apporter un support régulier, nous croyons important qu'il soit accepté par l'ensemble des enseignants. Dans le cas qui nous concerne, le pédagogue faisait partie de l'équipe-école comme enseignant et a été choisi en juin 1979 par ses collègues.

L'influence du pédagogue dans le déroulement du projet est aussi importante que la participation du directeur d'école.

Il est le lien entre le directeur et les enseignants d'une part et doit maintenir quotidiennement l'intérêt et le support à un tel projet d'autre part.

Le pédagogue doit avoir comme qualité première une vision du projet dans son ensemble et une capacité à prévoir les changements d'attitudes que provoque un tel projet.

Il doit établir des relations professionnelles stables avec chaque enseignant et être en mesure d'apporter certaines réponses aux questions des enseignants. Il se doit d'être ferme quant à la mise en application de certaines modalités d'un tel projet tout en étant capable de souplesse face à l'évolution de chacun.

La qualité des interventions du pédagogue est à la base même du succès dans l'application d'un tel projet.

4) Concernant la Commission scolaire

Bien que chaque école soit autonome dans le choix "d'un projet éducatif", il nous apparaît important qu'un support soit apporté aux enseignants qui acceptent de vivre l'expérience d'un tel projet.

Nous ne pouvons éviter les comparaisons d'une école à l'autre quant aux exigences demandées concernant l'intégration de l'enfant en difficulté.

Les heures demandées pour l'application d'un tel projet, les efforts à déployer peuvent amener à l'occasion certains conflits qui, quelquefois, portent au découragement certains enseignants. Devant la nécessité d'une action commune non seulement d'une école mais d'un ensemble d'écoles d'une Commission scolaire, il est primordial que chaque enseignant se sente appuyé dans sa volonté d'effectuer des changements et encouragé face aux actions posées.

Nous insistons donc sur le fait que chaque dirigeant de la Commission scolaire devrait être impliqué dans le déroulement d'un tel projet de façon à pouvoir suivre de très près l'évolution de l'équipe-école et d'être en mesure de comprendre, d'encourager les enseignants face aux difficultés qu'ils rencontrent et puisse poser à leur tour des actions concrètes pouvant améliorer l'aide à apporter aux enfants en difficulté.

Il serait utopique de croire qu'une structure organisationnelle bien établie puisse améliorer sensiblement le sort des enfants en difficulté. Cette structure n'est qu'un instrument de travail et ce qui fait sa valeur, ce n'est en fait que l'implication de chaque intervenant, la qualité de sa participation et le désir de parvenir à une plus grande qualité de ses interventions.

Suite à cette expérience de deux ans dans le milieu scolaire de Cap-Santé, nous pouvons dire que la majorité des enfants en difficulté ont reçu une aide adéquate leur permettant de progresser de façon significative. Nous devons toutefois constater que certains enfants ayant des difficultés majeures dans deux matières et plus auront l'an prochain besoin d'une aide spéciale. Ce modèle nous apparaît comme efficace et acceptable pour les enseignants si les enfants concernés n'appartiennent pas à la catégorie d'enfants en difficulté grave d'apprentissage surtout si les ressources humaines diminuent.

La majorité des enseignants ont fait un effort plus que louable pour s'adapter à ce modèle pour permettre d'atteindre des résultats aussi positifs.

Il ne faut toutefois pas penser qu'un changement d'attitude à tous les niveaux puisse se faire en deux ans.

Il reste de nombreux items à améliorer, tant au niveau des programmes individuels, des interventions au niveau des difficultés d'adaptation, du support à apporter aux enseignants, de la prévention et enfin de l'organisation des services en milieu scolaire.

Compte tenu des budgets restreints pour l'année 1981-82 le modèle tel que proposé devra être modifié considérablement.

C'est ainsi que nous devrons agir sans l'aide d'un orthopédagogue, d'un nombre de jours plus restreints concernant le psychologue scolaire et que le rôle du pédagogue devra être redéfini en fonction des ressources disponibles.

L'ombre au tableau représente un frein quant à l'évolution de chaque enseignant dans cette expérience.

Depuis plusieurs années dans le milieu scolaire l'on entreprend différents projets et lorsqu'un mouvement de changement s'amorce certaines contraintes nous amènent à cesser l'expérience.

Nous trouvons extrêmement malheureux, qu'après tant d'efforts de part et d'autre durant deux ans, nous soyons obligés de modifier notre façon de faire au risque de diminuer l'implication des différents intervenants.

En terminant, il est important de remercier les principaux intervenants de ce projet qui durant deux ans n'ont ménagé aucun effort pour améliorer les services aux enfants en difficulté.

Il est à espérer que tout le travail accompli durant ces deux années et couronné de succès leur permette de poursuivre avec autant d'énergie en ce qui concerne les enfants en difficulté.

6. CONCLUSIONS

Ce projet d'intégration d'une durée de deux ans et subventionné par le M.E.Q. aura permis:

a) Au niveau des enfants en difficulté:

- d'être mieux suivi,
- de fréquenter une classe régulière et percevoir le milieu scolaire de façon plus positive,
- d'améliorer leurs apprentissages en recevant une aide quotidienne et des programmations individuelles adaptées à leurs besoins.

b) Au niveau des parents:

- ceux-ci ont été mis au courant des difficultés spécifiques de leur(s) enfant(s),
- ils ont pu collaborer de façon quotidienne avec le milieu scolaire pour améliorer les apprentissages de leur(s) enfant(s),
- par des réunions mensuelles, les parents des enfants (0-4 ans) ont pu discuter de la préparation à l'école.

c) Au niveau des enseignants:

- ceux-ci ont été en mesure de prendre en charge chaque enfant en difficulté dans leur groupe-classe,
- ils ont pu avec un support régulier faire progresser chaque enfant en difficulté,
- avec l'implantation de ce projet la majorité des enseignants ont amélioré la qualité de leur enseignement en modifiant d'une part leurs attitudes face à l'enfant en difficulté et d'autre part l'organisation de la classe.

8. RAPPORT FINAL

Présentation du rapport final de la période couverte par l'expérimentation 1979-1981.

Commission scolaire: Portneuf

Région administratife: 03

Secteur: régulier

Groupe d'âge: 5 - 11 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 260 enfants

Titre du projet: "Modèle d'organisation permettant l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation"
no: E-789-44

Objectifs du projet (résumé)

A partir d'une évaluation complète de chaque enfant en difficulté, selon des critères établis préalablement (tests au niveau moteur - langage - lecture - maths et grammaire) fournir une instrumentation adéquate à chaque enseignant pour qu'il soit en mesure d'aider chaque enfant concerné dans son groupe-classe.

A l'intérieur de son groupe-âge, l'enfant bénéficie d'un enseignement régulier tout en recevant l'aide de son professeur pour les difficultés identifiées.

9.1 Coûts autorisés par le M.E.Q.

- Salaire de l'orthopédagogue	$ 24,185.00
- Salaire de la psychologue	$ 3,384.00
- Avantages sociaux	$ 3,306.00
- Frais de voyage	$ 200.00
- Honoraires	$ 1,800.00
- Salaire du chercheur	$ 8,000.00
Total:	$ 40,875.00

9.2 Coûts réels avec détails des dépenses (au 31 décembre 1980)

a) Coûts encourus par la commission scolaire

- Salaire de l'orthopédagogue	$ 12,833.00
- Salaire de la psychologue	$ 1,768.00
- Avantages sociaux	$ 988.00
- Frais de voyage	$ 25.86
- Honoraires	$ 150.00
- Matériel	$ 293.44
- Salaire du chercheur	$ 2,800.00
Total:	$ 18,858.30

b) Coûts réels effectués en vertu des sommes autorisées

- Salaire de l'orthopédagogue	$ 12,833.00
- Salaire de la psychologue	$ 1,768.00
- Avantages sociaux	$ 988.00
- Frais de voyage	$ 25.86
- Honoraires	$ 150.00
- Salaire du chercheur	$ 2,800.00
Total:	$ 18,564.86

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Mise en place d'une structure organisationnelle: rôles de chacun des intervenants.

Evaluation de la clientèle concernée en vue d'identifier les enfants en difficulté majeure et mineure.

Implication des principaux intervenants: personnes-ressources, enseignants, parents, enfants.

Production d'instrumentation pour aider chaque enseignant.

Mise en application des programmes individuels pour chaque enfant en difficulté.

Perfectionnement et support continuel à chaque enseignant responsable des enfants en difficulté.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ 40,875.00

10. IDENTIFICATION

Nom du responsable du projet: Louise Mainguy
Michel Marcoux

Nom du chercheur engagé par la Commission scolaire
et rédacteur du rapport: Janine Bellec

Signature du directeur général Fleurette Angers

Date 28 août 81